Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik

Verein für wissenschaftliche Pädagogik

Phil 35.12

HARVARD COLLEGE
LIBRARY

FROM THE BEQUEST OF
JOHN AMORY LOWELL
CLASS OF 1815

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

ZEITSCHRIFT

FÜR PHILOSOPHIE

UND

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN

VON

O. FLÜGEL
WANSLEBEN BEI HALLE A/S

K. JUST
ALTENBURG

UND

W. REIN
JENA

14. JAHRGANG

LANGENSALZA
HERMANN BEYER & SÖHNE
(BEYER & MANN)
HERZOGL. SACHS. HOFBUCHHÄNDLER
1907

Digitized by Google

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel
Wansleben b. Halle a/S.

K. Just
Altenburg

und

W. Rein
Jena

Vierzehnter Jahrgang

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Digitized by Google

Phil 85.12

J. A. LOWELL FUND

Alle Rechte vorbehalten.

Digitized by Google

Inhalt

Aufsätze Seite

Alexejeff, Die arithmologischen und wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten als Grundlagen der Strümpellschen Klassifikation der Kinderfehler 49. 97. 145

Boehmer, Was tut dem christlichen Religionsunterricht not? 168

Flügel, Herbart und Th. Waitz 241

Maennel, Die preuß. Mittelschule nach ihrer geschichtlichen Entwicklung 372. 422

Redlich, Ein Blick in das allgemeinste Begriffsnetz der Astrometrie 1

Schubert, Die Eigenart des Kunstunterrichts 24. 63. 111

Wilhelm, Die Lehre vom Gefühl in der Psychologie der letzten zehn Jahre 103. 257. 289. 353. 401. 449. 513. 561

Zillig, Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule 16. 55. 105. 159. 209. 294. 302. 364. 414. 455. 522. 568

Mitteilungen

Deutsche Sprache, deutscher Unterricht in Frankreich . . . 33. 68. 121. 172

Zur Frage der praktischen Verwertung der Schulferien 39. 75

Der neunte deutsche Fortbildungsschultag in München 78

Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge 82

Das natürliche Erziehungssystem 126

Eine Nationalbühne für die deutsche Jugend 133

Lehrstühle für Pädagogik 135

Der Staatsbankerott des deutschen Idealismus 138

Nachruf 139

Bericht über die 15. Herbstversammlung des Vereins f. wissensch. Pädagogik, Bezirk Magdeburg und Anhalt 179

W. A. Lay, Experimentelle Didaktik 187

Ein Preisausschreiben 187

The English Education Bill 220

Schulstatistisches aus dem Kgr. Sachsen 227

W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre 232

Entwicklungstheorie und christliche Weltanschauung 269

Evangelischer Religionsunterricht 275

Pädagogischer Ferienkursus in Württemberg 282

Zur Lehrerbildung 282

Evangelischer Religionsunterricht 314. 384. 431

Kleine Nachrichten mit Randbemerkungen 320. 441. 589

Die 2. Sektion der philosophischen Fakultät der Universität Leipzig 323

Ein Rufer im Streit der Gymnasialreform 378

»Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie« 389

Dr. H. Keferstein † 429

An die Freunde und Vertreter der christlichen Erziehungswissenschaft in Norddeutschland 443

Ferienkurse in Jena vom 4.—17. August 461

Zur Reform des Religionsunterrichts 510

Der XII. Blindenlehrer-Kongreß 512

Bohnstedt: Wirklichkeiten, Werte und Wege 512

Bericht über die Pfingstversammlung des Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik 534

Zur Ableitung der Temperamente 541

Kultur-Arbeit des Volkes und dementsprechende Schulorganisation 546

Graf von Oppersdorf 547

Praktisch-pädagogischer Ferienkurs 548

Verein für wissenschaftliche Pädagogik 548

Pädagogik: Wissenschaft oder Kunst? 549

Deutsche Schulerziehung 549

Die Stadt Mühausen im Elsaß 550

Deutsche Landerziehungsheime 550

Die Einheit des Lehrerstandes — eine bildungspolitische Forderung 550

Digitized by Google

Seite

Wiedergeburt des armenischen Schulwesens im Kaukasus 583
De spelen der kinderen 585
Wilhelm Wundt über die zeichnende Kunst des Kindes 587
Nibelungen- und Gudrun-Lesebuch 591
Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache 594
Professor Paulsen über Religionsunterricht 597

Besprechungen

Ach, Über die Willenstätigkeit und das Denken 233
Adsersen, Om Træthedsundersögelser. Foredrag vet det 9. nordiske skolemöde i Kjöbenhavn 140
Anthes, Der papierne Drache 340
Beetz, Einführung in die moderne Psychologie 553
Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion 399
Bilder aus dem Kinderleben des Pestalozzi-Fröbelhauses zu Berlin 331
Die Entwicklung des Kindes 604
Dittrich, Die Grenzen der Sprachwissenschaft 188
Flügel, Religionsphilosophie in Einzeldarstellungen 283
Förster, Jugendlehre 345
Fränkel, Über Vorstellungselemente und Aufmerksamkeit 88
Fritzsche, Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht . . . 337
Geffken, Praktische Fragen des modernen Christentums 398
Gnauck-Kühne, Goldene Früchte aus Märchenland 234
Gurlitt, Mein Kampf um die Wahrheit 556
Herbarts Sämtliche Werke 329
Hoesch u. Meumann, Das Schulkind in seiner geistigen u. körperl. Entwicklung 551
Keller, Die Erziehung als Kunst auf wissenschaftlicher Grundlage 142
Kerschensteiner, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung 42
König, Zwischen Kopf und Seele 349
Krauss, Eduard Mörikes sämtliche Werke 236
Lang, Bezopfte Pädagogik 349
Lehmensick, Kanzlieder der Kirche in Stimmungsbildern 555
Lipps, Psychologische Untersuchungen 324
Lipps, Psychologische Studien 391
Lüben und Nackes Lesebuch 394
Mercier, Psychologie 598
Messmer, Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode und Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden 189
Moses, Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule 343
Möbius, Gedanken über die Schule 89
Möbius, Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie 444
Münch, Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart 92
Natorp, »Jemand und ich« 446
Petzoldt, Sonderschulen für hervorragend Befähigte 340
Rechts und links der Eisenbahn! 339
Schaefer, Ber. üb. d. Kongreß f. Kdfg. u. Jgdfürsorge. i. Berlin (1.—4. Okt. 1906) 551
Schädel, Das Sprechenlernen unserer Kinder 141
Seesselberg, Helm und Mitra 285
Sickinger, Organisation großer Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder 343
Spielmann, Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen 334
Stempel, Der Schulgarten 45
Troeltzsch, Die Trennung von Staat und Kirche, der staatliche Religionsunterricht und die theologischen Fakultäten 399
Vogt u. Just, Erläuterungen zum 38. Jahrbuch des Vereins f. wiss. Pädagogik 397
Vossler, Sprache als Schöpfung und Entwicklung 188
Willmann und seine Bildungslehre 399
Windelband, Lehrbuch der Geschichte der Philosophie 394
Zeissig u. Fritzsche, Praktische Volksschulmethodik 348

Digitized by Google

AUFSÄTZE

Ein Blick in das allgemeinste Begriffsnetz der Astrometrie

Von

Julius Redlich

Von Dr. Wilhelm Förster ist 1905 ein erstes Heft »der Lehre von der Ortsbestimmung im Himmelsraum« erschienen. Ich will versuchen, in Anlehnung an diese Schrift uns Laien einen Einblick in diesen wenig zugänglichen Wissenszweig zu verschaffen, indem ich das, was allein dem Astronomen wissenswert ist, und die abschreckenden Formeln tunlichst beiseite lasse.

Die bisherige Einteilung der Astronomie (sphärische, theoretische und physikalische) weicht allmählich der Einteilung in: Astrometrie, Astromechanik und Astrophysik. Die Astrometrie bestimmt die makrokosmischen Gestirne-Konfigurationen und deren Änderungen, und indem sie aus letzteren solche aussucht und erforscht, welche durch Einfachheit und Stetigkeit sich zum Grundmaß aller Bewegungen eignen, wird sie zugleich zum Fundament der Zeitmessung.

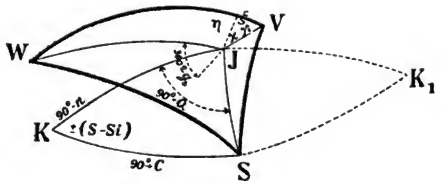
Darauf, daß wir bei allen gleichzeitigen Messungen auf der ganzen Erde die Entfernungen der sogenannten Fixsterne als unendlich groß und als unbestimmt einander gleich ansetzen, also diese Sterne als auf ein und derselben Kugelfläche befindlich betrachten dürfen, als deren Mittelpunkt sich jeder Beobachter auf der Erde mit gleichem Rechte ansehen kann, darauf beruht das vereinfachte Verfahren für die Ortsbestimmung im Himmelsraum, die Sphärik. Auf diese ideelle Sphäre projizieren sich alle Gestirne und die Lage aller zueinander wird bestimmt durch Messung zweier zusammengehöriger Polar-Koordinaten jedes Gestirns. Die Ermittelung dieser Koordinaten eines Gestirns ist also eine Hauptaufgabe der Astrometrie.

Digitized by Google

A. Die Koordinatensysteme und Messungen im allgemeinen

1. Es wird auf der Himmelskugelfläche ein Ursprungspunkt des Koordinatensystems angenommen und eine durch diesen Ursprungspunkt gehende auf der Kugelfäche liegende kürzeste Richtung (Leitkreis). Die letztere kann man sich auch durch einen in ihr liegenden Punkt (Richtpunkt) bestimmt denken. Jeder beliebige Ort der Kugelfläche ist nun in diesem System bestimmt durch die beiden zusammengehörigen Koordinaten: 1. Abstand vom Ursprungspunkt gemessen auf der Kugelfläche im Bogen größten Kreises und 2. Winkel zwischen dem eben genannten Kreise und dem Leitkreise, welcher letztere ja auch ein größter Kreis ist.

In der beigefügten Figur 1, die man sich auf der Kugelfläche liegend zu denken hat, und von der uns zunächst nur die stark ausgezogenen Linien interessieren, bedeutet V den Ursprungs-, W den Leitpunkt und S (Stern) den zu bestimmenden Punkt. Das Bogenmaß VS und der sphärische Winkel WVS sind die Polar-Koordinaten des Punktes S.



Figur 1.

So macht sich die Astrometrie von den Formeln der analytischen Geometrie des dreidimensionalen Raumes unabhängig und beschränkt die Berechnung auf die zweidimensionale Kugelfläche nach den einfachen Formeln der sphärischen Trigonometrie.

2. In der Welt der Gestirne ist alles in Bewegung; aber während gewisse Bewegungen in Teilen von Sekunden wahrnehmbar sind, sind es die der Fixsterne untereinander erst in Jahrzehnten und Jahrhunderten. So könnte man einen Fixstern zum Ursprungspunkt und einen andern zum Richtpunkt des Koordinaten-Systems wählen; es würde jedoch damit die Auffindung einfacher Gesetzmäßigkeit der wichtigsten Bewegungen erschwert sein. In letzter Hinsicht empfehlen sich zunächst zwei andere Punkte: der nachstehend mit P bezeichnete Durchgangspunkt der Erdachse durch die von uns angenommene Himmelskugelfläche und der weiterhin mit E bezeichnete Durchgang

Digitized by Google

einer im Mittelpunkte der Erdbahn um die Sonne senkrecht zu dieser Bahnebene stehenden Achse durch jene Sphäre. Auch diese beiden Punkte liegen in der zeitweis als unveränderlich angenommenen Fixsternsphäre nicht fest, aber es lassen sich die größeren Verschiebungen als stetig wiederkehrende ausscheiden, so daß nur ein immer geringer werdender, vorläufig unbestimmbarer Veränderungsrest übrig bleibt.

Am festesten liegt der Achspunkt der Erdbahn E, und er ist deshalb, und weil die Planetenbahnen meist nahe der Erdbahn liegen, von Hipparch an bis Ende des 17. Jahrhunderts als Ursprung der Koordinaten benutzt worden.

Der Durchgangspunkt der Erdachse P ist, neben säkular wiederkehrenden und neben unbestimmteren Änderungen auch noch minim dadurch unbestimmbar veränderlich, daß die Drehungsachse im Erdkörper selbst nicht absolut fest liegt.

Neben P und E ist noch ein dritter Punkt als Ursprungs- oder Richtpunkt des Koordinatensystems geeignet: der Zenit (Z), der Durchgangspunkt des Lotes durch die Sphäre. Die Richtung des Lotes ist von der lokalen Verteilung der Erd- und Wassermassen abhängig; sie ist ganz lokal bestimmt. Da sie außerdem von der Stellung der Sonne, des Mondes und der Planeten, auch durch Ebbe und Flut beeinflußt sein muß, so ist sie sicher (vielleicht auch durch Verschiebungen von Erdmassen im Erdinnern) veränderlich, aber diese Änderungen sind wohl kaum wahrnehmbar.

Der hiernach für jeden Beobachtungsort verschiedene Zenitpunkt bewegt sich, soweit man wahrnehmen kann, vollkommen stetig und in konstanter Entfernung um den Punkt P (abgesehen von vorerwähnter minimen Achslageänderung im Erdkörper). Trotz dieser Bewegung und der ganz lokal bedingten Lage des Zenit eignet sich letzterer dadurch zum Ursprungs- oder Leitpunkt des Koordinatensystems, daß die Lotrichtung, sei es durch Spiegelung in horizontalen Flächen, sei es durch die Libelle jederzeit sehr genau festgestellt werden kann.

Wir verschieben die Besprechung der Koordinatensysteme, die durch Auswahl eines Paares der vorgenannten drei Punkte P, E und Z (und zwar des einen Punktes des gewählten Paares als Ursprungs-, des andern als Leitpunkt) möglich sind, und behandeln zunächst die bezüglichen Fragen für alle diese Kombinationen gemeinschaftlich an der Figur 1. Letztere ist, wie bereits bemerkt, als auch der Himmelssphäre liegend zu denken. V ist der Ursprungspunkt des Koordinatensystems, W dessen Leitpunkt, S ist ein Stern; dessen Koordinaten sind also: der Winkel WVS und das Stück des größten Kugelkreises VS.

Digitized by Google

3. Das allgemeinste, die Messung der beiden Koordinaten gestattende Instrument besteht in einer festgelagerten, vom Beobachtungspunkt nach dem Ursprungspunkt V gerichteten Achse (Hauptachse), um welche sich der ganze Visierapparat so drehen läßt, daß sich außerdem das Diopter (Fernrohr) um eine rechtwinklig zur Hauptachse stehende zweite Achse in rechtwinklig zu letzterer stehenden Ebene bewegen läßt. Das Maß der Drehung um jede der beiden Achsen wird an konzentrisch rechtwinklig zu den Achsen stehenden Kreisen gemessen, welche in Grade und deren Unterabteilungen eingeteilt sind.

Wäre die Hauptachse fehllos auf V gerichtet und stände die zweite Achse zur Hauptachse und endlich das Fernrohr zur zweiten Achse genau rechtwinklig, so würde man durch schnell aufeinanderfolgende Einstellung des Fernrohrs auf den zu bestimmenden Stern und dann auf den Leitpunkt W aus der Differenz der Gradablesungen am Teilkreis der Hauptachse die Koordinate WVS des Sternes direkt finden, und ebenso durch solche Einstellung auf S und V aus der Differenz der Ablesungen am Teilkreis der zweiten Achse die andere Koordinate VS.

Nun ist aber in Wirklichkeit weder die Hauptachse fehllos auf V gerichtet, noch steht die zweite Achse fehllos auf der Hauptachse, oder die Fernrohrachse auf der zweiten Achse senkrecht; vielmehr wird etwa, wie die Figur 1 andeutet, der Durchgangspunkt der Hauptachse durch die Himmelskugelfläche, anstatt nach V, nach J fallen, und bei Einstellung des Fernrohrs auf den Stern S wird der Durchgang der nach links verlängerten zweiten Achse durch jene Kugelfläche (nämlich der Punkt K) statt 90°, etwa nur $90^\circ - n$ von J ab stehen und es wird wegen fehlerhafter Stellung der Visierachse zur zweiten Achse der Abstand SK, anstatt 90°, etwa $90^\circ + C$ betragen. Aus den Fehlern n und C würde sich der Winkel KJS statt 90° etwa zu $90^\circ + Q$ ergeben. Es steht also dem ideellen System ein instrumentales, nicht fehlerfreies gegenüber.

Nun ist aber außerdem W am Himmel nicht markiert. Wir nehmen daher zunächst die Ablesung an der Hauptachse nach dem Leitpunkt W hypothetisch als bekannt an, bezeichnen sie mit G_w und behalten uns die Bestimmung dieses Wertes bei Besprechung der speziellen Koordinatensysteme je nach deren Verhältnissen vor.[1]) — Da im instrumentalen System J an Stelle von V getreten ist, so ist auch die Einstellung von der zweiten Achse anstatt auf V nun

[1]) Siehe Anhang II am Schluß.

Digitized by Google

auf J zu richten. Wir bezeichnen sie mit Si und bestimmen sie durch das sogleich zu besprechende Einstellungspaar.

Wir bezeichnen nämlich zur Übersichtlichkeit die Winkelkoordinaten eines Sternes mit G-Buchstaben (*γόνυ* = Knie) und seine Abstandskoordinaten vom Ursprungspunkt bezw. J-Punkt mit S-Buchstaben, und zwar aufsteigend: die durch einfache Ablesung an dem Teilkreise der Hauptachse gewonnenen mit G, die an dem Teilkreise der zweiten Achse gewonnenen mit S; die durch Ausschaltung der Fehler n, C u. Q gewonnenen entsprechend mit g und s und endlich die gesuchten und durch Übergang von J auf V ermittelte Koordinaten im ideellen System WVS mit γ und σ. Dieser Übergang von G und S auf γ und σ ist nun die Aufgabe.

Sie wird gelöst in zwei Abschnitten: 1. Übergang von G u. S auf g und s, und 2. Übergang von g u. s auf γ und σ. Wir verweisen hierfür auf Figur 1.

Zunächst setzen wir voraus, daß sich während der Meßoperation die Stellung der anvisierten Objekte und auch n, C u. Q nicht ändern.

Die Beziehungen zwischen dem durch Ablesung an der zweiten Achse (K-Achse) bestimmbaren Winkel JKS, den unbekannten Werten n, C u. Q und dem gesuchten s sind durch die Formeln der sphärischen Trigonometrie für das Dreieck JKS gegeben. Zunächst gelingt es durch ein in der Astronomie viel angewendetes Verfahren durch Ablesung an der Hauptachse (J-Achse) Q zu bestimmen. Man kann nämlich den Visierapparat um die J-Achse so um nahe 180° herumdrehen und dann die Fernrohrachse wieder auf S richten, daß der Punkt K in die Lage K_1 kommt. Man gewinnt dann aus diesem »Einstellungspaar« in »I. und II. Lage« doppelte Ablesungen an dem Kreise der J-Achse und damit zwei Gleichungen zwischen G und dem unbekannten g und Q. Durch Eliminierung von Q kann man also das gesuchte g bestimmen, oder durch Eliminierung von g Q finden, um diesen Wert zur Korrektur bei späteren einlagigen Einstellungen zu benutzen. Das gleiche Mittel der Einstellungspaare führt auch zur Ermittelung von n und C, und dann auch zu Berechnung von s. Es sind aber, um genügende Gleichungen für Bestimmung von n und C zu gewinnen, Einstellungspaare auf zwei verschiedene Sterne erforderlich.

Das Verfahren dieses »Einstellungspaares« führt auch zu der vorstehend als notwendig bezeichneten Ermittlung der Ablesung Si an der zweiten Achse. Si ergibt sich danach zu $^1/_2$ (S' + S''), wo S' u. S'' die Ablesungen I. und II. Lage sind.

Zum Übergang von g und s auf γ und σ bedarf man der Kennt-

Digitized by Google

nis von χ und g_v (siehe Figur 1). Wir setzen diese Kenntnis, die für die verschiedenen Koordinatensysteme auf verschiedenem Wege erlangt wird, hier als bekannt voraus. Der Wert von VW kann als durch vielfache Beobachtung ermittelt angenommen werden. So ist das Dreieck VJW bestimmt und a berechenbar, da nun im Dreieck JVS der Winkel VJS und χ und s bekannt sind. Im Anhange sind unter Ib die bezüglichen durch umfangreiche analytische Umwandlungen gewonnenen Formeln angegeben. Dieser Anhang enthält überhaupt die Gleichungen der Hauptstufen der im Haupttext kurz angedeuteten astrometrischen Theorie.

Ich übergehe mancherlei für den Astronomen sehr wichtiger Punkte, z. B. die Korrekturen für unvermeidliche wiederkehrende Änderungen des Instruments infolge Elastizität, Reibung, Ausdehnung usw.; die Korrekturen wegen Strahlenbrechung, wegen der verschiedenen Wahrnehmungsempfindlichkeit der Beobachter; ich übergehe die Wahl geeigneter Beobachtungsobjekte, die Methoden zur Umgestaltung der Gleichungen für leichtere Berechnung und die, die Prüfung aller Werte und Umstände überwachende Anwendung der bekannten Fehlertheorie.

B. Die Äquatorialsysteme

4. **Allgemeines.** Wir gehen nun über zu den einzelnen Koordinatensystemen, welche auf Auswahl des Ursprungs- und Richtpunktes unter den oben genannten drei natürlichen Punkten: Erdpol P, Erdbahnpol E und Zenit Z beruhen. Für die Messung sind nur noch zwei Systeme in Gebrauch, das Horizontalsystem (Z & P) mit Z als Ursprungspunkt und P als Leitpunkt und das Äquatorialsystem mit P als Ursprungspunkt.[1]) Letzteres dient allgemein zur Messung der Lage und Bewegung der Gestirne, während das Horizontalsystem hierfür auch dienen kann, namentlich aber für geodätische Messungen und Verknüpfung der letzteren mit der Stellung zur Erdachse Verwendung findet.

Bei dem Äquatorialsystem kommen aber neben dem der Messung vorzugsweise dienenden System P & Z (Z als Leitpunkt) noch das für Registrierung der Sterne wichtige System P & E (E als Leitpunkt) in Betracht; und hier machen sich Reste weit früherer Auffassungen und Methoden geltend, verschieben einzelne Punkte und bringen mit

[1]) Die Bezeichnungen Horizontal- und Äquatorial-System rechtfertigen sich dadurch, daß die Winkelkoordinaten SVW unsres allgemeinen Schemas in ersterem als am Horizont gemessen, im Äquatorialsystem als am Himmelsäquator gemessen aufgefaßt werden können.

Digitized by Google

den Bezeichnungen »Rektaszension« und »Deklination« Unklarheit, ja völlige Unverständlichkeit hervor. Wir wollen zunächst dies uns klar machen.

Das nach unserm allgemeinen Schema mit P & E zu bezeichnende System ist nämlich durch Einführung des Begriffs »Rektaszension« dahin modifiziert, daß anstatt E ein Punkt als Richtpunkt angenommen worden ist, der um 90° weiter in Richtung der Himmelsbewegung zurückliegt und von P und E gleichweit also 90° absteht, und dem Punkte entspricht, in welchem die Sonne auf ihrem Wege durch die Sternensphäre, den Äquator der letzteren schneidend, in die nördliche Halbkugel »aufsteigt«. Von dem durch P und jenen Punkt gelegten Kreis als Leitkreis aus wurden und werden nun die G-Koordinaten der Sterne im Äquatorialsystem gezählt und Rektaszension genannt. Die jetzigen Astronomen bezeichnen die Rektaszension mit α und nach unserer Auffassung ist also das zum P & E system gehörige $\gamma = 90^0 + \alpha$. Deklination, jetzt mit δ bezeichnet, ist die Abweichung vom Himmelsäquator. Im System P & E sowohl als auch in P & Z ist also $\sigma = 90^0 - \delta$.

In dem Ausdrucke ascensio recta (verstümmelt Rektaszension) liegt also ein Anklang an den Aufsteigpunkt der Sonne in die nördliche Halbkugel, der als Leitpunkt angenommen werden soll, und das recta bezieht sich auf eine alte Unterscheidung zwischen dem Äquatorialsystem mit seiner stetig gerichteten Lage der Hauptachse zum Horizont, gegenüber der immer wechselnden schrägen Lage des letzteren bei dem damals wohl auch benutzten System mit E als Ursprungspunkt. Das recta soll also in unserm Sinne sagen, daß P als Ursprungspunkt des Koordinatensystems zu denken sei. Unserer allgemeinen Darstellung entsprechend sind also, wie schon bemerkt, die Koordinaten des P & E-systems: $\gamma = 90^0 + \alpha$ und $\sigma = 90^0 - \delta$.

Beide Äquatorialsysteme ergänzen sich. P & Z ist durch seine feste Verknüpfung von Erdpol und Zenit an dem Erdkörper und dadurch, daß die fehllos stetige Bewegung des Z um P das Mittel der Zeitbestimmung gewährt, für Messung am geeignetsten; und die Ergebnisse dieser Messungen finden dann ihre Registrierung in der zunächst als fest angenommenen Fixsternsphäre durch Anknüpfung mittelst des Sonnaszensionspunktes im System P & E.

Dieser Ortsbestimmung auf der Fixsternsphäre durch α u. δ entspricht ein vollständiges Analogon der Ortsbestimmung auf der Erde durch geographische Länge und Breite; aber Greenwich, Ferro usw. haben nicht die natürlich bestimmte Bedeutung, wie der Anfangspunkt der α.

Digitized by Google

5. **Das Äquatorialinstrument.** Vor dargestellten Zusammenhang im Auge behaltend gehen wir nun zum System P & Z über. — Im Gegensatz zum Bisherigen wird nun auf die Zeit Rücksicht genommen. Wir verweisen auf Figur 1 und auf die im Anhang unter Ib angegebenen Gleichungen, welche sich allgemein auf den Zusammenhang des Instrumentalsystems mit dem ideellen beziehen. Wir führen in diese Gleichungen die Änderungen ein, welche dem speziellen System P & Z entsprechen. — WVS und WJS werden zu ZPS bezw. ZJS; g, g_v, s u. χ behalten die frühere Bedeutung; für γ aber und VW müssen wir Werte einsetzen, welche dem Umstand entsprechen, daß sich der Leitkreis PZ fehllos gleichförmig um P in täglicher Wiederkehr dreht. Bezeichnen wir, entsprechend der Benennung im System P & E die Rektaszension des Zenit im Beobachtungsmoment (die sogenannte »Sternzeit«) mit α_z und die Rektaszension des beobachteten Sterns mit α, so tritt für γ die neue Bezeichnung $\alpha_z - \alpha$ (der sogenannte »Stundenwinkel«) ein. Nun ist aber α_z die Zeigerstellung an der großen Erdenuhr; man kann diesen Wert durch $U + \Delta U$ ersetzen, wobei U die Zeitangabe bedeutet und ΔU das Vor- oder Nachgehen der Uhr.[1]) Ersetzt man endlich χ durch seine in Figur 1 mit η und ξ bezeichneten rechtwinkligen Komponenten, so ergeben sich durch weitere analytische Umgestaltung der im Anhang unter Ib gegebenen Formen als Grundlage der Theorie und Anwendung des Äquatorial-Instruments die Gleichung:

IIa No. 6 des Anhangs $\alpha = U - G + \Delta + (\xi \sin g^0 - \eta \cos g^0) \tan g \delta$
„ „ 7 „ „ $\delta = d - (\xi \cos g^0 + \eta \sin g^0)$.

Hierin bedeuten bezw. U, G u. d die aus einem Einstellungspaar auf den Stern α, δ gemittelten Werte der Uhrzeit, der Gradablesungen an der Hauptachse und derer an der zweiten Achse. Δ ist ein Aggregat von Korrekturen (darunter auch die der Uhrzeit; g^0 ist $= g + (\gamma_1 - g_v)$ siehe Figur 1.

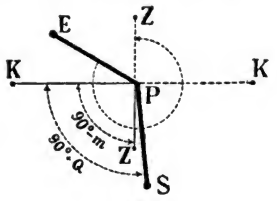
Die Benutzung vorstehender Gleichungen 6 u. 7 für Bestimmung der Kordinaten α u. δ eines Sternes besteht darin, daß man für α und δ Näherungswerte α_0 und δ_0 annimmt und sie durch ein eigentümliches, im Anhange unter IIb skizziertes Verfahren verbessert. Hierfür sind zunächst ξ u. η, die rechtwinklichen Komponenten des Abstandes PJ zu bestimmen, mittelst deren man die Verbesserungen $d\alpha$ u. $d\delta$ und damit $\alpha = \alpha_0 + d\alpha$ und $\delta = \delta_0 + d\delta$ finden kann.

[1]) Man bemüht sich nicht, die Uhr auf absolut richtig gehen abzustimmen, sondern setzt der Angabe der sehr nahe richtig gehenden Uhr das Vor- oder Nachgehen ab bezw. zu.

Digitized by Google

Es beruht das ganze (auch wegen der für die Astrometrie so ergiebigen Einführung von Näherungswerten interessante) Verfahren auf den Verbindungen von je zwei Gleichungen (von Art der No. 6 u. 7), welche durch Beobachtung desselben Fixsterns in zwei nahe entgegengesetzten Drehungsphasen der Sternsphäre gewonnen werden. Zwei solche sich kreuzende Beobachtungspaare desselben Sterns in zwei zum Erdpol entgegengesetzten Lagen bestimmen rechnerisch die Lage des Erdpols und Lage und Entfernung der Linie PJ. (Vergl. Anhang II.)

6. **Das Meridian- oder Durchgangsinstrument.** Es sei die zweite Achse (K-Achse) in einer zur Erdachse tunlichst senkrechten und zugleich horizontalen Stellung fest am Erdboden gelagert, eine instrumentale Hauptachse bestehe nicht; so kann man die Erde, K-Achse und das um letztere tunlichst in senkrechter Ebene zu ihr schwingende Fernrohr zusammen als ein Äquatorial-Instrument betrachten. Der Sternhimmel geht, scheinbar um die Erdachse als Hauptachse sich drehend und zwar in unfehlbarer Stetigkeit am Instrument vorüber. Man kann also mit diesem Instrument die Sterne nur in der Nähe der obern oder untern Kulmination beobachten. Auf unser allgemeines Schema gebracht, fällt hier J mit P zusammen, der Bogen PK ist früherer Beziehung entsprechend $90^0 - n$, der Bogen $KS = 90^0 + C$, der Winkel $KPS = 90^0 + Q$, der Winkel $EPZ = 90^0 + \alpha_z = 90^0 + U + \Delta U$, der Winkel $EPS = 90^0 + \alpha$, der Bogen $PS = 90^0 - \delta$. Den Winkel ZPK setzen wir $= 90^0 - m$. Es sind n, C, m, Q kleine Größen erster Ordnung.



Figur 2.

Wir betrachten die Lagen Z und K gegenüber der festen Lage von EPS in zwei um 12 Stunden[1]) auseinanderliegenden Kulminationszeiten desselben Fixsterns. Wir sehen in Figur 2 von oben auf den Pol der Himmelskugel herab. Der in schwachen Linien bezeichnete Winkel KPZ ist aus der Stellung kurz vor der obern Kulmination unter dem stark ausgezogenen Winkel $EPS = 90^0 - \alpha$ hinweg in die punktierte Stellung KPZ kurz vor der untern Kulmination gerückt.

[1]) Die beobachteten Kulminationen brauchen nicht unmittelbar aufeinander zu folgen; sie müssen nur um ein ungerades Vielfaches der halben Erdumdrehungszeit auseinanderliegen.

Digitized by Google

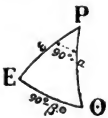
In erster Stellung besteht die Gleichung $EPS = EPZ - ZPK + KPS$
„ zweiter „ „ „ „ $EPS = EPZ - ZPK - KPS$.

Beide Gleichungen ergeben, wie im Anhange näher besprochen, die sogenannte »Besselsche Formel«:

$$\alpha = U + \Delta U + m \pm n \tan\delta \pm C \sec\delta \begin{cases} \text{für obere Kulmination,} \\ \text{„ untere „} \end{cases}$$

Es lassen sich, wie dort weiter gezeigt, hieraus zunächst n in Kombination mit C ermitteln, und dann durch ein eigentümliches Verfahren C eliminieren, so daß man n und C getrennt erhält. Man nimmt nämlich zu letzterem Zweck die K-Achse nebst Fernrohr nach der ersten Ablesung heraus, legt sie unter Wechselung der Achsenden wieder ein und liest zum zweiten Male ab. Man erhält hierdurch die zwei verschiedenen zum Eliminieren von C erforderlichen Gleichungen.

Unsere Betrachtung führt weiter, nämlich zur Ermittelung des Maßes des Vor- oder Nachgehens der zeitbestimmenden Pendel-Uhr. Man braucht nur die Beobachtung einer weitern dritten Kulmination desselben Sternes hinzuzufügen. Jede Kulmination ergibt eine Gleichung von Art der Besselschen Formel. Durch Abziehen der ersten Gleichung von der dritten erhält man die Veränderung des Vor- oder Nachgehens während der Zeit zwischen erster und dritter Kulmination in bekannten Werten, nämlich $\Delta U''' - \Delta U' = (\alpha''' - \alpha') - (U''' - U')$.



Figur 3.

Bei Anwendung vorzüglichster Zeitmeßeinrichtung, elektrischer Registrierung und Registriermikrometer für Fixierung des Durchgangsmoments des Sternes, stellen die Beobachtungen mit vorbesprochenem natürlichem Äquatorial- oder Durchgangsinstrument, nach Förster, gegenwärtig das Beste dar, was man für Bestimmung der Koordinaten der Gestirne besitzt.

7. Bestimmung der absoluten Rektaszensionen und der Schiefe der Ekliptik mittelst des Meridianinstruments. Die am Meridianinstrument und an der Uhr beobachteten Zeitdifferenzen der Durchgänge der Fixsterne durch den Meridian ergeben (unter Berücksichtigung der instrumentalen und andern Korrekturen) direkt die Differenzen der Rektaszensionen der beobachteten Fixsterne. Es fehlt aber noch die Verbindung dieser Messungsergebnisse mit dem früher näher bezeichneten Punkt der Aufsteigung der Sonne in die nördliche Himmelssphäre, oder, nach unserm Schema mit E.

In Figur 3 bezeichne, wie früher, P den Durchgang der Erdachse und E den Durchgang der Ekliptik-Achse durch die Sphäre.

Digitized by Google

PE, die sogenannte »Schiefe der Ekliptik«, sei mit ε bezeichnet. $\odot$ ist die Stellung der Sonne an der Sphäre, und die Hinzufügung von $\odot$ bei α, δ usw. bedeute, daß der betreffende, wie früher bezeichnete Wert sich auf Stellung der Sonne beziehe. Nun erfolgt die Bewegung der Sonne am Himmel (als Abbild der Bewegung der Erde um die Sonne) infolge Anziehung von Mond und Planeten auf die Erde, nicht genau in einem größten Kreise. Man nimmt als Aushilfe eine, diese Abweichungen ausgleichende mittlere Ebene der Sonnenbahn als langsam und nach einfachen Formeln veränderlich an, und führt die schneller verlaufenden und kleineren Schwankungen der Sonne von dieser mittleren Ekliptik gesondert ein: hier in unsrer Figur mit dem Werte $-\beta^{\odot}$, so daß der Bogen $E\odot$, der eigentlich 90^0 betragen sollte $= 90^0 - \beta^{\odot}$ wird. Für das Dreieck $EP\odot$ ergibt sich: $\sin\alpha^{\odot} = \operatorname{tang}\delta^{\odot}\operatorname{cotg}\varepsilon - \dfrac{\sin\beta^{\odot}}{\cos\delta^{\odot}\sin\varepsilon}$

Für ε wird man mit ausreichender Genauigkeit einen Näherungswert durch Beobachtung der Sonne in den sogenannten Solstizialepochen gewinnen können: die Werte von $\beta^{\odot}$, d. h. die Breitenabweichungen der Sonne von der mittleren Ekliptik infolge der Einwirkung von Mond, Mars, Venus sind im voraus genügend berechenbar. So läßt sich also $\alpha^{\odot}$, die Rektaszension der Sonne im Augenblick der Beobachtung von $\delta^{\odot}$ aus dieser Beobachtung nach vorstehender Gleichung berechnen. Die Gleichung zeigt außerdem, daß $\alpha^{\odot}$ um so genauer bestimmt werden kann, je kleiner $\delta^{\odot}$ ist, also zur Zeit der Äquinoktien.

Wenn man nun um diese Zeit in tunlich kürzestem Zeitintervall den Durchgang der Sonne und den eines besonders hellen Sternes von geringer Deklination nach Zeit feststellt, so erhält man nach der im Anhang unter 12 angegebenen für das Meridianinstrument gültigen Gleichung:

für die Sonne: $\alpha^{\odot} = U^{\odot} + \Delta U^{\odot} + m + n\operatorname{tang}\delta^{\odot} + C\sec\delta^{\odot}$,

„ den Stern: $\alpha = U + \Delta U + m + n\operatorname{tang}\delta + C\sec\delta$,

und hieraus: $\alpha = \alpha^{\odot} + U - U^{\odot} + \Delta U - \Delta U^{\odot} + n(\operatorname{tang}\delta - \operatorname{tang}\delta^{\odot}) + C(\sec\delta - \sec\delta^{\odot})$.

Man hat also nun durch diese letzte Gleichung in α den Ausdruck der absoluten Rektaszension dieses einen hellen und günstig gelegenen Sternes; und, da die Rektaszensions-Differenzen zwischen ihm und andern Fixsternen (wie oben angenommen), bekannt sind, so hat man die Rektaszensionen dieser andern Fixsterne. Man wird sich aber nicht mit dem Anschluß nur eines Sternes an den Sonnenstand begnügen, sondern wird die etwaigen Messungsfehler durch mehrfache

Digitized by Google

derartige Anschlüsse geeigneter Fixsterne an den Sonnenstand, und zwar zurzeit beider Äquinoktialepochen korrigieren. Hierbei werden sich Unstimmigkeiten zwischen den Ergebnissen der verschiedenen Anschlüsse unter sich, und zu den Rektaszensions-Differenzen der Fixsterne ergeben. Sie können von Messungsunsicherheiten, aber auch mit von dem nur annähernd richtigen Wert von ε (Schiefe der Ekliptik) herrühren. Ein weit ausgreifender Fehlerausgleich nach der Methode der kleinsten Quadrate wird sich daher auch auf Berichtigung von ε erstrecken müssen, und wird also nicht nur die nach dem Beobachtungsmaterial wahrscheinlichsten Werte der Fixstern-Rektaszensionen, sondern auch denjenigen der Schiefe der Ekliptik und somit der Grundlage der Sonn- und Erdbewegung ergeben.

C. Das Horizontalsystem, Z & P

8. Die Libelle. Die Hauptachse des Meßinstruments des Horizontalsystems ist auf Z gerichtet, P ist Leitpunkt. Hier dient die Röhrenlibelle als wesentlichstes Hilfsmittel. Eine cylindrische Glasröhre wird durch feinste Handarbeit auf der oberen inneren Seite zu einer Fläche so ausgeschliffen, als wäre letztere durch Rotation eines Kreisbogens von sehr großem Radius um eine Achse gebildet, welche Achse parallel der Röhre in geringem Abstande von der zu bildenden Fläche gelegen ist. So ist diese Fläche in der Längsrichtung von sehr großem Krümmungshalbmesser, in der Querrichtung von sehr kleinen. Die Röhre wird mit erwärmtem Äther gefüllt und beiderseits dicht verschlossen. Es bildet sich durch Erkalten eine kleine mit Ätherdampf erfüllte ovale Blase. Die Blase nimmt, wenn die Röhre nahe horizontal liegt, den Punkt ein, in welchem die durch den Mittelpunkt des großen Krümmungskreises gelegte Lotrichtung die innere obere Libellenfläche trifft. Die Röhre ist auf der obern Seite der Länge nach mit einer Teilung versehen, an welcher der Stand der Blase abgelesen wird. Da die Größe der Blase mit der Temperatur veränderlich ist, so wird die Mitte derselben durch Halbierung der Summe beider Endablesungen bestimmt. Beispielsweise beträgt der Krümmungsradius eine Röhrenlibelle, deren Blase 1 mm ausschlägt, sobald die Neigung der Libelle sich um 1 Winkelsekunde ändert, etwas über 200 m. So wirkt die Ablesung an der Röhrenlibelle, wo es sich um Bestimmung kleiner Winkelabweichungen von der horizontalen Richtung handelt, oder wo Winkelabweichungen auf letztere bezogen werden können, so, als ob man die Ablesungen an einem ungemein großen Teilkreis vornähme.

Digitized by Google

9. Wenden wir unser allgemeines Schema auf das System Z & P an. Den Punkten V und W der Figur 1 entsprechen hier bezw. Z und P. Auch hier trifft mangels fehlloser Stellung der Durchgangspunkt der Hauptachse durch die Sphäre, nämlich J, nicht genau mit Z zusammen; es bestehen außerdem die instrumentalen Fehler n und C.

Wenn man einen am Instrument fest eingestellten Winkel JKS durch Drehung um die fehllos senkrecht stehend gedachte Hauptachse durch den ganzen Umkreis bewegt, so wird die Blase einer rechtwinklig zur Haupt- und zur K-Achse stehenden Röhrenlibelle keinen Ausschlag machen. Da aber die Hauptachse tatsächlich nach J statt nach Z gerichtet ist, so wird die Libellenblase bei dieser Herumführung des Visierapparats nach rechts und nach links Bewegungen ausführen, welche in genauem, mathematisch ausdrückbaren Zusammenhang mit χ, g_w, n und C stehen. Ist die Röhrenlibelle parallel der K-Achse, so besteht ein anderer bestimmter, aber analoger Zusammenhang. Aus diesem Verhalten der Libellenblase beim Herumführen des Visierapparats (auch beim Umsetzen der Libelle selbst) lassen sich obige Fehlerwerte und damit γ und σ bestimmen. Die Darstellung würde unsern Rahmen überschreiten; zudem ermöglicht zwar im allgemeinen das Horizontalinstrument, auch Universalinstrument genannt, die Lösung der astronomischen Aufgaben, aber den astrometrischen Arbeiten dienen doch vornehmlich die spezielleren vorbesprochenen beiden Äquatorial-Instrumente. Das Horizontalinstrument ist vorzugsweise Instrument der Geodäsie und deren höherer Zweige: Bestimmung der Erdgestalt, der Gesetze der Lotrichtungen und der allerdings für die Astronomie sehr wichtigen Bestimmung der Lage des Beobachtungsortes im allgemeinen Raume.

In diesem System gebrauchen die Astronomen an Stelle der Koordinaten-Ausdrücke unsres allgemeinen Schemas: den Ausdruck »das Azimut« $= \alpha$ für $\gamma - 180^0$ und den Ausdruck »Zenitdistanz« $= z$ für σ.

Anhang

Gleichungen der Hauptstufen der analytischen Entwicklungen

I. Übergang vom instrumentalen zum ideellen Koordinaten-System, d. h. von G und S zu γ und σ.

NB. Die Ablesungen an der Hauptachse bei Einstellung nur auf 1 Stern sind in der Lage I mit G', in der Lage II mit G'' bezeichnet, entsprechend die an der zweiten Achse mit S' bezw. S''. Bei Einstellung auf 2 Sterne sind die Ablesungen durch untere Beifügung einer $_1$ oder $_2$ unterschieden, z. B. G'_2 usw. — G_w sind Ablesungen an der Hauptachse in Richtung JW; Si ist Ablesung an zweiter Achse

Digitized by Google

bei Richtung des Fernrohrs auf J. Die Punkte W und J sind ja aber am Himmel nicht markiert. G_W und Si müssen also anderweit bestimmt werden. Si ergibt sich gleich $^1/_2$ (S' + S''); G_W wird entsprechend den speziellen Koordinaten-Systemen bestimmt. — n und C sind die aus konstruktiv mangelhafter Achsstellung entstehenden Fehler, von welchen der Fehler Q der G-Ablesungen überwiegend abhängt.

a) Von G und S zu g und s:

Man erhält aus Lage I bei Beobachtung 1 Sternes $g = G' - G_W + 90^0 + Q$

" " " " II " " 1 " $g = G'' - G_W - (90^0 + Q)$.

Daraus $Q = {}^1/_2 (G'' - G' - 180^0)$

und demnächst g.

Bei Einstellung aus 2 Sterne erhält bei Stern S_1 $Q_1 = {}^1/_2 (G''_1 - G'_1 - 180^0)$

" " " " S_2 $Q_2 = {}^1/_2 (G''_2 - G'_2 - 180^0)$.

Setzt man zur Abkürzung $^1/_2 (S'_1 - S''_1) = K_1$ und $^1/_2 (S'_2 - S''_2) = K_2$, so erhält man n und C aus:

1. $$\sin n = \frac{\sin K_1 \operatorname{tang} Q_1 - \sin K_2 \operatorname{tang} Q_2}{\cos K_1 - \cos K_2}$$ und

2. $$\operatorname{tang} C = \frac{\sin K_2 \operatorname{tang} Q_2 \cos K_1 - \sin K_1 \operatorname{tang} Q_1 \cos K_2}{\cos n (\cos K_1 - \cos K_2)}$$

und nun erhält man s durch die Gleichung

3. $\cos s = -\sin C \sin n + \cos C \cos n \cos (S - Si)$.

b) Von g und s auf γ und σ. — Hier ist $\chi = JV$ der Abstand des instrumentalen Pols zum ideellen. g_v ist die Ablesung an der Hauptachse nach V. Man erhält γ und σ aus:

4. $\gamma = g - \chi \sin g_v \cot g\, VW - \chi \sin (g - g_v) \cot g\, \sigma$.

5. $\sigma = s + \chi \cos (g - g_v)$.

In den unter Ia und Ib angegebenen Formeln bleiben noch unbekannt: G_W χ u. g_v. Sie sind aus den Bedingungen der Spezialsysteme durch geeignete Beobachtungen zu bestimmen.

II. Anwendung der vorstehenden allgemeinen Formeln auf das Äquatorial-System P & Z.

a) Wir haben im Text der Abhandlung skizziert, welche Änderungen an den einzelnen Werten der vorstehend unter Ib gegebenen Gleichungen vorgenommen werden müssen, wenn man zum Koordinatensystem P & Z übergehen will. Man erhält damit als Grundlage der Theorie des Äquatorialsystems die Gleichungen:

6. $\alpha = U - G + \Delta + (\xi \sin g^0 - \eta \cos g^0) \operatorname{tang} \delta$.

7. $\delta = d - (\xi \cos g^0 + \eta \sin g^0)$.

Hierin bedeuten bezw.: U, G und d die aus einem Einstellungspaar auf den durch die Koordinaten α und δ bezeichneten Stern gemittelten Werte der Uhrzeit, der Gradablesungen an der Hauptachse und der an der zweiten Achse; Δ ist ein Kongregat von Korrekturen, welche von den Koordinaten des Sternes unabhängig sind; η und ξ sind die rechtwinkligen Komponenten von χ (dem Abstand JP), und g^0 bedeutet eine Abkürzung für $g + (\gamma i - g_v)$ [vergl. die Figur 1].

b) Von einem Fixstern S sei zur Uhrzeit U beobachtet in einem Einstellungspaar: G_1 gemittelt aus den beiden Ablesungen an der Hauptachse, d_1 gemittelt aus den Ablesungen der zweiten Achse. Aus G_1 sei abgeleitet der Näherungswert g^0_1. — Für denselben Stern seien beobachtet zur Uhrzeit U_2 die entsprechenden Werte G_2, d_2 und abgeleitet g^0_2 und es seien solche Werte weiter ermittelt für die Uhrzeiten U_3 und U_4. Dabei sei die Wahl der Uhrzeiten so getroffen, daß g^0_1, g^0_2,

Digitized by Google

g^0_3 und g^0_4 nahe 90° voneinander entfernt sind. — Man habe die Näherungswerte α_0 und δ_0 und sucht die Verbesserungen $d\alpha$ und $d\delta$ durch Bestimmung von η und ξ. Um übersichtlichere Formeln zu bekommen, wollen wir die für den Astronomen wichtigen in den verschiedenen Beobachtungszeiten stattfindenden Veränderungen durch Strahlenbrechung, Biegung des Instruments usw. unberücksichtigt lassen. Wir haben dann aus den ersten der beiden in 2b angegebenen Gleichungen für $\alpha_0 + d\alpha$, für die Uhrzeiten U_1 bis U_4:

$\alpha_0 + d\alpha = U_1 - G_1 + \Delta + (\xi \sin g^0_1 - \eta \cos g^0_1) \tan \delta$
$\alpha_0 + d\alpha = U_2 - G_2 + \Delta + (\xi \cos g^0_1 + \eta \sin g^0_1) \tan \delta$
$\alpha_0 + d\alpha = U_3 - G_3 + \Delta - (\xi \sin g^0_1 - \eta \cos g^0_1) \tan \delta$
$\alpha_0 + d\alpha = U_4 - G_4 + \Delta - (\xi \cos g^0_1 + \eta \sin g^0_1) \tan \delta.$

Zieht man die erste Gleichung von der dritten und die zweite von der vierten ab, so erhält man:

8. $\frac{1}{2}[(U_3 - G_3) - (U_1 - G_1)] = (\xi \sin g^0_1 - \eta \cos g^0_1) \tan \delta$ und
9. $\frac{1}{2}[(U_4 - G_4) - (U_2 - G_2)] = (\xi \cos g^0_1 - \eta \cos g^0_1) \tan \delta.$

Hieraus läßt sich η und ξ bestimmen. Nun erhält man aber ähnliche Gleichungen, wenn man die zweite obige Grundgleichung $\delta = d - (\xi \cos g^0 + \eta \sin g^0)$ analog behandelt. Man bekommt daraus eine zweite Bestimmung für η u. ξ. Aus letzteren lassen sich nun $d\alpha$ und $d\delta$ d. h. die Verbesserungen von α_0 und δ_0 berechnen.

Ich verfolge den für den Astronomen wichtigen analytisch ausgedehnten Ausbau dieses Verfahrens nicht weiter. Er macht in der Wahl der 4 Uhrzeiten freier, und verfeinert die Ergebnisse durch zusammengehörige Beobachtungen an zwei Sternen.

Ohne besondere Herleitung fügen wir hier für dieses Instrument die im allgemeinen Teil vorbehaltene Bestimmung von G_W bei.

$G_W = \frac{1}{2}(G' + G'') + \frac{1}{2}(i'' - i') \sec \delta\, z$ worin i' u. i'' die Neigungswinkel der K-Achse gegen die Horizontalebene bedeuten.

III. Das Passage-Instrument.

Die Betonung der Figur 2 ergab, wie vorn schon angegeben:

10. Für die obere Kulmination EPS = EPZ − ZPK + KPS.
11. „ „ untere „ EPS = EPZ − ZPK − KPS.

Nun ist EPS = 90° + α; EPZ = 90° + αz = 90° + U + ΔU; ZPK = 90° − m und KPS = 90° + Q. Q aber ist, wie früher ermittelt, gleich n tang δ − C sec δ.

Durch Einsetzung dieser Werte in vorstehende beide Gleichungen erhält man die sogenannten Besselschen Formeln:

12. $\alpha = U + \Delta U + m \pm n \tan \delta \pm C \sec \delta$ { für obere Kulmination / „ untere „ }

Bezeichnet man die Werte für die obere Kulmination mit ', für die untere mit '', so erhält man durch Addition:

13. $n \tan \delta + C \sec \delta = \frac{1}{2}(\alpha' - \alpha'') + \frac{1}{2}(U'' - 180^0 - U') + \frac{1}{2}(\Delta U'' - \Delta U')$.

Indem man die K-Achse für die zweite Kulmination in ihren Lagern umwechselt, verändert sich n tang δ + C sec δ in n tang δ − C sec δ und Elimination von C ergibt:

14. $n \tan \delta = \frac{1}{2}[(\alpha' - \alpha'') + (U'' - 180^0 - U') + (\Delta U'' - \Delta U')]$.

C ist ja nun leicht zu bestimmen. Um aber das Vor- oder Nachgehen der Uhr zu ermitteln (gleichförmigen Gang der Uhr vorausgesetzt), braucht man nur

Digitized by Google

eine dritte (und zwar obere) Kulmination zu beobachten. Man erhält dann eine dritte Gleichung, nämlich für α'''. Zieht man von dieser die Gleichung für α' ab, so ergibt sich das Vor- oder Nachgehen während der Zeit von Beobachtung der ersten bis dritten Kulmination:

15. $\Delta U''' - \Delta U' = (\alpha''' - \alpha') - (U''' - U')$.

Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule

Von

P. Zillig in Würzburg

Leitwort: Die Zukunft des deutschen Volkes wird sicher gestellt, wenn für die Bewahrung seiner Gemütsgüter in den nachwachsenden Geschlechtern Sorge getragen wird.

1. Eine notwendige Vorbemerkung

In No. 6 und 7 des letzten Jahrgangs der »Bayerischen Lehrerzeitung« wurde ein Artikel »Zur Lehrplanfrage« veröffentlicht, der sich, unter Anknüpfung an das Schriftchen: Welches sind die pädagogischen Anforderungen an einen Lehrplan für die bayerischen städtischen Volksschulen?[1]) mit der Pädagogik auf der Grundlage der Ethik beschäftigte. Der Artikel verpflichtete zu alsbaldiger Antwort. Wegen unbehebbaren Hindernisses mußte die Antwort bis heute verzögert werden.

Der Artikel bietet im ersten Teile eine Inhaltsangabe des benannten Schriftchens dar, im zweiten greift er »nur prinzipielle Differenzpunkte« heraus, »um sie zur Diskussion zu stellen«. Die Inhaltsangabe geschieht ausführlich; bloß in einem Punkt, freilich dem wichtigsten, ist sie lückenhaft. Die Hervorhebung der Differenzpunkte geschieht mit Fleiß und Bedacht und mit einer formalen Ruhe, welche nur an einigen Stellen die verhaltene Bewegung durchzittern läßt.

Der Artikel rührt so ziemlich alle Hauptfragen der Pädagogik und dazu noch sehr viele Nebenfragen auf. Selbst bei ganz knapper Fassung der Erwiderung wäre es unmöglich, hier jede Einwendung zu erwägen und zu prüfen; zur vollständigen Erwiderung gehörte der Raum eines Buches. Ich werde mich darum auf das besonders Wichtige beschränken.

Der Artikel stellt sich ausgesprochenerweise gerade in den pädagogischen Hauptforderungen auf den Standpunkt reiner Verneinung.

[1]) Nürnberg, Korn.

Digitized by Google

Das läßt eine sachlich ersprießliche Auseinandersetzung mit dem Artikel fast nicht möglich erscheinen. Wenn von zweien, die über dieselbe Sache miteinander verhandeln wollen, der eine schlechtweg nein sagt, wo der andere ja, so ist zwischen solchen eine fruchtbringende Auseinandersetzung schwer vollziehbar. Sie heben sich ja wechselseitig auf. Zu einer sachdienlichen Auseinandersetzung zwischen zweien ist es unerläßlich, daß die Verhandelnden im Notwendigen einig seien, mögen sie im übrigen mit noch so vielen Zweifeln und Bedenken zu ringen haben. Allerdings wird zu einer wahrhaft sachfördernden Auseinandersetzung noch etwas anderes verlangt: Freiheit des Denkens. Ohne sie kann man auf die Ansichten des anderen Teils nicht unbefangen eingehen. Aber dies ist doch vor allem notwendig, daß man ehrlich zu verstehen trachte, was der andere im Sinne hat. Sonst wird man unvermeidlich voreingenommen. Die objektive Verhandlungsweise besteht nicht darin, daß man zusieht, ob die Gedanken des andern Teils den eigenen zuwiderlaufen, sondern darin, daß man den eigenen Schweigen gebietet und in aller Selbstüberwindung sich bemüht, die fremden Gedanken im eigenen Bewußtsein möglichst getreu nachzudenken, und darnach, abermals in völliger Einfalt, untersucht, wie es sich mit der Angemessenheit jener Gedanken an die Natur ihres Gegenstandes sowie an die Gesetze des richtigen Denkens verhalte. Jede fruchtbringende Auseinandersetzung entspringt aus gemeinsamem lauteren Anteil an einer bedeutsamen Sache. Sie ist in ihrem Wesen ein Wetteifer zwischen mehreren um die Förderung der Wahrheit, noch mehr, ein lebendiges Streben, mit Hilfe mehr gereinigter und befestigter Erkenntnis wirksamer dem Guten zu dienen. Trotzdem aber geringe Hoffnung auf Verständigung mit dem Artikel gehegt werden darf, muß man doch seinen Vorhalten entgegenkommen. Vielleicht ist es trotz allem von einigen Wert für die gedeihliche Lösung der Lehrplanfrage, wenn es gelingt, das Gegensätzliche in dem Artikel genau zu verstehen und pädagogisch zutreffend zu werten.

2. Willkür oder Gebundenheit im Bewusstsein?

Der Artikel geht bei der Hervorhebung der Differenzpunkte von dem bekannten Satz aus: In jedem Kopf spiegelt sich die Welt anders. Dieser Satz ist jedoch nur mit großen Einschränkungen gültig. Freilich sehe ich mit meinen Augen. Aber das, was ich sehe, kann ich doch nicht beliebig so oder auch anders sehen. Trotz des subjektiven Elements in meinen Vorstellungen von der Welt bleibt bestehen: Ich bin in diesen Vorstellungen doch an die Welt,

Digitized by Google

wie sie nun einmal mir und jedem andern tatsächlich gegeben ist, unweigerlich gebunden. Daher kommt es, daß ich und der andere in unseren Vorstellungen von der Welt uns doch treffen. Wie hätte es ohne die trotz aller subjektiven Färbung dennoch vorhandene Einstimmigkeit in den Vorstellungen von der Welt unter den Menschen je zu einer gemeinsamen Sprache kommen, wie hätte sich allmählich eine Wissenschaft von der Natur bilden können, die ohne die Möglichkeit getreuer Erfahrungsvorstellungen schlechterdings undenkbar wäre? Jawohl, ich kann mich von der Gebundenheit an die Wirklichkeit in meinen Vorstellungen lossagen; aber dann verfalle ich Einbildungsvorstellungen und werde ein Phantast. Der Satz, daß in jedem Kopf die Welt sich anders spiegele, ist also mit einiger Vorsicht anzurufen, wie selbstverständlich er erscheine. Er soll die im wesentlichen verneinende Haltung des Artikels gegenüber den pädagogischen Grundforderungen decken; in Wahrheit hebt er fast jede Hoffnung auf Verständigung auf. Denn wenn er nicht bloß eine der geläufigen Redensarten sein, sondern ernsthaft genommen werden soll, so bedeutet er: Es gibt keine für alle verbindliche sichere Wahrheit; nichts notwendig und allgemein Gültiges. So dachten ja einst die Sophisten, die sich selber zum Maß aller Dinge machten. Dann hat jeder recht — oder jeder unrecht. Die Wissenschaft löst sich dann in eine Unzahl von Meinungen auf, und an die Stelle edlen gemeinsamen Trachtens nach dem Fortschritt in der Erkenntnis tritt dann die Gleichgültigkeit oder der ewige Streit der Ansichten.

Indes gibt es nicht nur eine Gebundenheit in den Vorstellungen im Bereich der Sinneserfahrungen, sondern auch im Gebiet der Gemütserlebnisse. Jener Satz von der Andersspiegelung der Welt in jedem Kopfe kann nun auch so gemeint sein, daß er besagen soll: Auch in dem Reich der Ideale gibt es keine Gebundenheit, weil nichts für alle Verbindliches, unbedingt und allgemein Gültiges; so wenig wie im Reich der Wirklichkeit. Der Satz bedeutet dann: Alles ist subjektiv, nicht nur das Wissen, sondern auch der Geschmack und das Gewissen. Überall ist der Zweifel an einem notwendig und allgemein Gültigen am Platze. Was ist Wahrheit? Schönheit? Sittlichkeit? das kann niemand sagen. Das alles ist, um ein modernes Partei-Schlagwort anzuwenden, Privatsache.

In unserem Falle erweckt jener Satz im besonderen Zweifel daran: Ist angesichts der durchgängigen Subjektivität unseres Denkens, Fühlens und Wollens Erziehung und Erziehungswissenschaft möglich? oder nicht vielmehr Torheit? Ist eine Erziehungs-, eine Bildungsgemeinschaft, beispielsweise eine wahrhaft vom Geist der Erziehung,

Digitized by Google

der Bildung beseelte und geführte Lehrervereinigung, möglich? oder nicht vielmehr widersinnig? Ich bin einer wie du. Ich habe recht wie du. Wie willst du fordern, daß ich anerkenne, was du anerkennst? oder daß ich anstrebe, was du anstrebst? In allen Lebensgebieten führt jener Satz in seiner strengen Anwendung zur Auflösung. Die Wissenschaft, Kunst und Sittlichkeit verlieren dabei den festen Stand. In der Erziehung tritt die Willkür an die Stelle der wissenschaftlich geregelten Tätigkeit, die Pädagogik wird zu einem wirren Haufen von gleich berechtigten Meinungen.

3. Einheitlichkeit oder Dreispältigkeit in der Endabsicht der Erziehung?

Bei den »prinzipiellen Differenzpunkten« hebt der Artikel als ersten hervor: Die Erziehung hat allezeit den ganzen Menschen ins Auge zu fassen, harmonisch zu sein, darf keine Seite (die körperliche, geistige, sittliche) zu Gunsten der andern hintansetzen. Ihr Ziel ist ein gesunder, normal entwickelter Körper, eine möglichst allseitige Ausbildung der geistigen Kräfte und individuellen Anlagen, ein fester, von sittlichen Grundsätzen getragener Charakter. Ein gewissenhafter Vater, eine treubesorgte Mutter, jeder Erzieher will diese drei Dinge dem Kind fürs Leben mitgeben.

Damit kehrt sich der Artikel gegen den Erziehungsgedanken, welchen die Ethik verlangt, also dagegen, daß die Erziehung die ihr anvertrauten Menschen bewege, die sittlichen Forderungen in ihrem Gemüte anzuerkennen, in ihren Willen aufzunehmen und ihr Leben an deren Verwirklichung zu setzen; unablässig nach zunehmender Annäherung an jenen Lebenszustand zu ringen, wie er im Heiligen des Evangeliums auf Erden allen Menschen zum Vorbild erschienen ist; eine solche innere Einheit anzustreben, bei der Gottes Stimme im Herzen ihr ganzes Leben durchdringe und beherrsche.

Der Artikel bestreitet mit seinem Einwand gegen den ethisch geforderten Erziehungsgedanken die Notwendigkeit der Persönlichkeitsbildung, der inneren Organisation, als der Grundlage der Erhebung zur sittlichen Freiheit. Und er bestreitet den ethisch geforderten Erziehungsgedanken nicht mit Gründen, sondern nur mit dem Hinweis auf die angeblich allgemeine Meinung unter Eltern und Erziehern über den Endzweck der Erziehung, oder, zutreffender gesagt, bloß mit der eigenen subjektiven Ansicht über das Ziel der Erziehung. Denn jener Hinweis ist nichts als eine stilistische Wendung, die der subjektiven Behauptung des Artikels kein Gewicht zu geben vermag.

Digitized by Google

Die Erziehung gemäß dem ethisch geforderten Erziehungsgedanken ist durchaus ein einiges Werk. Diesem setzt der Artikel eine Dreiteilung der Rücksichten entgegen: Sorge für Gesundheit, Gescheitigkeit, Rechtschaffenheit. Er spricht es nur eingeschlossenerweise, aber er spricht es doch aus — welchen Sinn hätte sonst der ganze erste Differenzpunkt? —: Die Erziehung, welche der Weisung der Ethik folgt, faßt nicht den ganzen Menschen ins Auge, ist keine harmonische, denn sie setzt eine oder sogar zwei Seiten in der Entwicklung des Individuums, die körperliche und geistige, zu Gunsten der dritten Seite, der sittlichen, zurück und versündigt sich dadurch am künftigen Wohl des Menschen; diesem fehlen dann fürs Leben höchst nötige Eigenschaften: die rechte körperliche und geistige Ausbildung. Das sind gewiß keine leichten Vorwürfe, welche da, wenn auch nur mittelbar, gegen die Erziehung im Sinn der Ethik erhoben werden. Sehen wir davon ab, daß es sich dabei um bloße indirekte Behauptungen handelt und daß solche Behauptungen eigentlich keine Beachtung verdienen. Fassen wir vielmehr diese Behauptungen recht genau ins Auge und prüfen wir mit aller Geduld, wie es sich mit ihrer Berechtigung verhalte.

Die Lehrplanerwägung, die auf dem Boden der Pädagogik unternommen wird, muß von der Frage ausgehen: Was soll aus dem Menschen werden? Welches ist seine Bestimmung?

Wie kann nun der wahre Sinn des menschlichen Lebens erkannt werden? Welche Wissenschaft vermöchte uns darüber zuverlässig Aufschluß zu gewähren? Welche hätte den Beruf dazu? Wenn wir den ganzen Kreis der Wissenschaften durchmessen, finden wir: Keine andere ist im stande, uns über den Sinn des menschlichen Lebens den besten Aufschluß zu geben, keine andere hat den Beruf dazu, als allein die Ethik. Denn sie allein befaßt sich mit der wichtigsten Frage, die es für uns geben kann, mit der Frage: Was ist gut? In der Antwort auf diese Frage liegt die Auskunft über den Sinn unseres Lebens. Die Ethik weist nach, daß es keinen andern unvergänglichen Wert des Willens gibt als seine sittliche Vortrefflichkeit, und daß darum das Streben nach solcher Vortrefflichkeit das Eine Notwendige für jeden Menschen sei, der nicht auf der Stufe des Geschöpfes verharren wolle. Außer der Ethik ist die Bestimmung des menschlichen Lebens schlechterdings nicht einzusehen.

Der Artikel meint nun, das ethisch geforderte Erziehungsziel umfasse nicht den ganzen Menschen. Welches ist der ganze Mensch? Was gehört zum ganzen Menschen? Der Artikel antwortet: Körper und Geist und Wille in Harmonie ihrer Entwicklung. Welches ist

Digitized by Google

der gesunde, normal entwickelte Körper? Welches sind die geistigen Kräfte und individuellen Anlagen? Welches ist der feste, von sittlichen Grundsätzen getragene Charakter? Was ist unter Entwicklung des Individuums (in körperlicher, intellektueller und sittlicher Richtung), was unter einer nach Möglichkeit allseitigen Ausbildung (der geistigen Kräfte und individuellen Anlagen) zu verstehen? Über diese vier oder fünf Fragen müßte vorher eine völlig klare und begründete Entscheidung gewonnen sein, ehe überhaupt darauf weitere pädagogische Erwägungen zu bauen wären. Es entspräche allerdings dem Satz von der verschiedenen Spiegelung der Welt in eines jeden Kopf, jeden darüber meinen zu lassen, was ihm dünke. Aber dann dürften wir auch sofort auf alle weitere gemeinsame pädagogische Bemühung in der Lehrplanangelegenheit verzichten. Bei einigem Nachdenken ergibt sich: Der gesunde, normal entwickelte Körper ist bloß Gedanke. Was enthält dieser Begriff? Entnehmen wir die richtige Erklärung desselben der Physiologie? Biologie? Hygiene? oder allen dreien zusammen? Jeder wirkliche Körper ist auch auf der Höhe seiner Entwicklung in irgend welchem Grade nur eine Annäherung an den Gedanken des gesunden, normal entwickelten Körpers. Ist die Benennung Körper, so altüberliefert sie ist, übrigens ganz statthaft bei einem so einheitlich gestalteten, so aus inneren Veranlassungen tätigen Ganzen, wie es unser leiblicher Organismus ist? — Weiter, wo sollen wir uns Rats über die geistigen Kräfte und Anlagen des Individuums erholen? Die schlichte innere Erfahrung gewährt uns in dieser Hinsicht Aufschlüsse, welche zur Annahme von etwa ursprünglichen (angeborenen) geistigen Kräften sich nicht wohl reimen. Und die psychologische Wissenschaft hat bei ihrer Untersuchung der vermeintlich dem Menschen eigenen geistigen Kräfte erkannt, daß es sich dabei um Verallgemeinerungen handle, die ein wenig vorsichtiges Denken für ursprüngliche Kräfte ansah. — Endlich, wer soll uns über den festen, von sittlichen Grundsätzen gehaltenen Charakter lehren? Ist dieser Charakter nur etwas wert als Aussteuer fürs Leben? Und zu alledem noch drei pädagogisch besonders wichtige Fragen: Vermag man die Pflege der Gesundheit des Leibes so auf sich zu stellen, wie es nach der Ansicht des Artikels doch geschehen sollte? Ist die geistige Entwicklung in solcher Absonderung vollziehbar, wie sie abermals gemäß der Aufstellung des Artikels von statten gehen sollte? Kann die sittliche Entwicklung in solcher Isolierung geschehen, wie sie dem Artikel als wünschenswert erscheint? Dabei muß man noch in Betracht ziehen, daß doch die Pflege der Gesundheit des Geistes für die Erziehung mindestens von derselben

Digitized by Google

Wichtigkeit ist als jene des Leibes, daß die eine mit der andern vielfach aufs engste verknüpft erscheint und daß es sich bei einer Lehrplanerwägung keineswegs nur um die rechte Fürsorge für die Gesundheit der Lernenden, sondern auch der Lehrenden handelt. Weiter ist auch im Auge zu behalten, daß die Wirksamkeit des sittlichen Charakters vom übrigen Geistesleben des Menschen gar nicht abgetrennt werden kann, ohne damit dieser Wirksamkeit ihren Grund und Boden zu nehmen.

Der Artikel fühlt selbst, daß der Mensch keine bloße Summe sei; daher die Forderung harmonischer Entwicklung des Individuums. Allein seine Auslegung der individuellen harmonischen Entwicklung widerstreitet dem Sinn einer solchen: wenn keine Seite in der Entwicklung zu Gunsten der andern hintangesetzt werden darf, so laufen sie nebeneinander her, jede geht ihren eigenen Weg; und es kommt in Ewigkeit zu keiner Harmonie unter ihnen.

Wir stoßen hier auf eine neue Frage: Was ist denn das — eine harmonische Entwicklung des Individuums? Welches ist der Sinn der Harmonie in der menschlichen Erziehung? Nach dem Artikel besteht diese Harmonie darin, daß die Erziehung sich ebensowohl auf Körper und Intellekt als auf den Charakter des Menschen erstrecke; daß die drei Richtungen der Erziehung einander gleich gehalten werden. Entspricht eine solche Meinung dem Gedanken der Harmonie? Harmonie begegnet bei den Tönen und Farben. Ist nun Harmonie eine beliebige Anzahl, ein bloßes Miteinander von Tönen? oder Nebeneinander von Farben? Niemals! Sondern stets ein geordnetes Verhältnis dort von Tönen, hier von Farben. Ein Grundton trägt die ganze Harmonie. Der Begriff der Harmonie verlangt Ordnung der Glieder, die in der Harmonie vereinigt sind, einen herrschenden Ton, dem sich die zugeordneten Töne in ganz bestimmten Verhältnissen anschließen.

Mit Übertragungen von Benennungen aus dem einen Gebiete in ein völlig anderes hat es stets etwas Mißliches. In unserem Falle hat dieses der Mann, der bei der Bestimmung des Erziehungszwecks den Ausdruck vom harmonischen Gleichgewicht der Kräfte wohl vor andern angewendet hat, selbst tief empfunden und ihn späterhin durch die Wortprägung von der Gemeinkraft der Menschlichkeit zu berichtigen gestrebt. Pestalozzi war viel zu sehr wirklicher Erzieher, als daß er je hätte vergessen können, daß die Erziehung überhaupt nur dann einen Sinn hat, wenn sie eine wahrhaftige innere Einheit im Menschen sich zum Ziele setzt, und daß diese Einheit nur dann gesichert erscheint, wenn der Bildung des Herzens eine leitende Rolle

Digitized by Google

zugedacht wird. So gelangte er im Schwanengesang zu dem Schluß: Glaube und Liebe ist das A und O der naturgemäßen Bildung zur Menschlichkeit. Pestalozzi sagte in seiner Sprache so ungefähr ein Gleiches wie das, was der ethisch bestimmte Erziehungsgedanke einschließt. Man möchte Fausts Worte in einiger Abänderung hier wiederholen: Es sagen's allerorten alle Erzieher unter dem himmlischen Tage, jeder in seiner Sprache. — In der Tat ließe sich der Beweis antreten, daß nicht nur Pestalozzi die Erziehung trotz allem als ein Handeln nach einem führenden höheren Gesichtspunkte erfaßt hatte, sondern daß auch die andern großen Erzieher vor ihm die Erziehung so verstanden.

Doch nun genug der Fragen beim ersten Differenzpunkt. Sie reichen zu, uns erkennen zu lassen, daß der Ausgang für die Lehrplanerwägung mit diesem Differenzpunkt keineswegs mehr erhellt, sondern im Gegenteil merklich verdunkelt und schwerer erkennbar gemacht wurde.

Der Artikel begeht beim ersten Differenzpunkt eben bereits jenen Fehler, der sich weiterhin bei jedem neuen Differenzpunkt wiederholt, ja bei einigen noch mit andern Fehlern verbindet, und der seine ganze Kritik sachlich fruchtlos, sogar schädigend macht: er geht nicht von seiner Vorlage aus, wie sie ihm doch gegeben, und durchdenkt sie nicht, sondern stellt einfach die eigene Meinung gegenüber. Wie mußte er bei der Kritik des ethisch bestimmten Erziehungsgedankens verfahren? So: 1. mußte er sich in diesen Gedanken in völliger geistiger Freiheit versetzen, 2. untersuchen, ob dieser Gedanke der Forderung der Ethik wirklich vollkommen genüge, 3. die Gründe prüfen, welche dafür reden, den Erziehungsgedanken lediglich aus der Ethik zu schöpfen, 4. diese Gründe widerlegen und das ethische Erziehungsideal durch ein besseres ersetzen — oder sich den Gründen unterwerfen und das ethisch bestimmte Erziehungsideal anerkennen.

Dabei hätte sich ergeben: Die Frage nach dem Zweck der Erziehung ist durchaus eine Frage der ethischen Wertschätzung; wenn man sich in der Entscheidung dieser wichtigen Frage nicht auf den Standpunkt der reinen ethischen Beurteilung stellt, so verliert die Frage ihren Sinn und kann nicht beantwortet werden. Die Erziehung richtet sich auf den menschlichen Willen. Gerade der Wille aber ist der Gegenstand der ethischen Wertschätzung. Wird der Standpunkt der ethischen Beurteilung in der Entscheidung über den Erziehungszweck abgelehnt, so bleibt nur der Standpunkt des Eigennutzes übrig. Absichten aber, die der Eigennutz eingibt, sind allemal ohne sittlichen Wert und können keinen Anspruch auf Not-

Digitized by Google

wendigkeit und Allgemeingültigkeit erheben. Es gibt hier also nur ein Entweder-oder; man muß entweder das ethisch bestimmte Erziehungsideal billigen oder verwerfen; ein drittes ist ausgeschlossen. Das ethische Urteil widerstreitet sich selber nicht; seine Aussage ist stets schlechthin gewiß. Und diese Aussage lautet in unserem Falle: Es ist kein Lebensgedanke denkbar, der so ohne jede Einschränkung für vortrefflich gehalten werden könnte, als der Lebensgedanke, der im Streben nach dem Vorbild der Persönlichkeit die menschliche Berufung erblickt. Und diese Aussage lautet weiter: Eben weil hinsichtlich des inneren, unvergänglichen Wertes mit diesem Lebensgedanken gar nichts auf der weiten Welt in Vergleich gesetzt werden kann, ist er auch allen übrigen möglichen Rücksichten übergeordnet, der allein herrschende! (Forts. folgt.)

Die Eigenart des Kunstunterrichts

Vortrag

Von

Rektor **C. Schubert**-Altenburg

Die Eingliederung der ästhetischen Bildungselemente in den Lehrplan ist eine wichtige Aufgabe der Lehrplantheorie. Dazu ist es nötig die neueren Untersuchungen der Wissenschaft der Ästhetik zu berücksichtigen.[1]) Wenn sich ergibt, daß in dem ästhetischen Verhalten etwas Eigenartiges, Wertvolles, durch anderes seelisches Verhalten nicht zu Ersetzendes vorliegt, so ist die Notwendigkeit des Kunstunterrichts erwiesen.

Von der Eigenart der Lehrfächer wird in der Lehrplantheorie gehandelt. Diese geht von dem Begriff der allgemeinen Bildung aus und bemüht sich die Berechtigung und die Eigenart der einzelnen Bildungselemente nachzuweisen, sie zu ordnen und zu gruppieren. Wir sprechen seit Dörpfeld von der Normalität oder der qualitativen Vollständigkeit des Lehrplans. Wir nennen einen Lehrplan normal oder qualitativ vollständig, wenn er alle die Bestandteile enthält, die notwendig sind zur Erfassung der Hauptaufgaben, welche der Gegenwart in der Fortführung der Kulturarbeit gestellt sind. Hier und da tauchen Wünsche um Einführung neuer Lehrgegenstände

[1]) Im Rahmen des Vortrags mußte auf Literaturangaben verzichtet werden. Die in Frage kommende Literatur findet sich in dem Artikel »Kunstunterricht in der Volksschule« von Reins Encyklopädie, 2. Aufl., angegeben.

Digitized by Google

auf. Wenn irgend ein Stand, seien es die Ärzte oder die Agrarier, die Handwerker oder die Kaufleute, die Bienenzüchter oder die Pomologen eine nicht genügende Beachtung ihres speziellen Arbeitsgebietes in der Volksbildung entdeckt zu haben glauben, so wird das auf das Konto der Volksschule gesetzt. Man ruht nicht eher, als bis die Regierungen Kurse einrichten, Verordnungen erlassen, Plakate verteilen. Ist das geschehen, so beruhigt man sich in jenen Kreisen — und wenn die Plakate verstaubt sind, verschwinden sie allmählich von den Wänden der Schulstube, um — neuen Platz zu machen. Wir sind nun weit entfernt davon, vornehm alles abzulehnen, was aus nichtpädagogischen Kreisen, aus Tagesströmungen, aus fortgeschrittener Technik oder Wissenschaft Einlaß in unsre Schule begehrt, das wäre pädagogisches Pfaffentum, aber den richtigen Wert erhält es erst, wenn es in unserm Lehrplan eine psychologisch begründete Stelle bekommen hat.

Andrerseits treten auch Forderungen auf Beseitigung von Bildungselementen auf, die die Normalität unsres Lehrplans ernstlich zu gefährden drohen, wenn z. B. ein wichtiges Fach, wie der Religionsunterricht aus dem Lehrplan der Erziehungsschule entfernt werden soll mit der gewiß ganz ernst gemeinten aber nicht genügenden Begründung, daß der herkömmliche Religionsunterricht dem religiösen Erleben zu wenig Raum gegönnt, daß es überhaupt erst bewiesen werden müsse, ob religiöses Erleben und subjektive Erfahrung von der befreienden Kraft der Religion künstlich erzeugt werden könne. Gegen eine derartige offenbare Verkümmerung unserer Bildungselemente, gegen solchen geschichtslosen Radikalismus muß ganz abgesehen von der christlichen Gemeinschaft auch die pädagogische Wissenschaft mit allem ihrem Rüstzeug Front machen und die geschichtsphilosophisch und psychologisch begründete Normalität ihres Lehrplans verteidigen, allerdings auch darnach streben, aus eigener religiöser Vertiefung heraus einen psychologisch einwandfreien Religionsunterricht zu erteilen und ihn in Beziehung zum gesamten geistigen Leben der Gegenwart zu setzen.

Es kann aber auch der Fall eintreten, daß das Bestehen einer Normalität des Lehrplans seitens starker geistiger Strömungen angezweifelt, daß dessen anderweitige Fundamentierung gefordert wird, weil die großen Unterschiede, die in den Bildungselementen liegen, angeblich bisher nicht genügend beachtet worden seien. Es liege Gefahr vor, daß die Bildung einseitig werde.

Dies wird jetzt von vielen Seiten bezüglich der ästhetischen Elemente der Erziehung behauptet.

Digitized by Google

Hierüber muß die Lehrplantheorie befragt werden. Die allgemeine Bildung, die in der Erziehungsschule vermittelt werden soll, entspringt bekanntlich den beiden Quellen Erfahrung und Umgang, Natur- und Menschenleben. Die Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme entsprechen je den realistischen und den humanistischen Fächern. Man hat sich nun in der Pädagogik seit Herbart bemüht, durch eine richtige Gruppierung und Reihenfolge das Ganze der Bildungsarbeit zu gliedern, eine durchaus nötige und bedeutungsvolle Sache. Die meisten bisherigen Einteilungen wie die von Dörpfeld, Ziller, Willmann u. a. haben berechtigte Kritik erfahren, da sie im ganzen nur auf den Unterschied von Wissensfächern und Fertigkeiten oder von Sachen, Zeichen und Formen oder von Idealien, Realien und Formalien beruhten, nicht aber die Eigenart der psychischen Vorgänge und der Bildungselemente zum Ausgangspunkte nahmen.

In dieser Hinsicht haben Rein und Zillig eine Verbesserung gebracht: wenn man beider Gruppierung vereinigt, wird man zu folgender Gliederung kommen:

1. Unterricht zur Bildung der Frömmigkeit, der Anteilnahme und des Gemeinsinns oder mit einem Worte der Gesinnung.
2. Unterricht zur Bildung des künstlerischen Empfindens.
3. Unterricht zur Bildung der Sprache.
4. Unterricht zur Bildung der Erkenntnis.

Die Fächer, die vorwiegend der Gesinnungsbildung dienen, sind Religion und Geschichte, die Fächer, die vorwiegend das künstlerische Empfinden bezwecken, sind die Poesie, der Gesang, das Zeichnen, das Modellieren, das Spielen, der Reigen und die Turnkunst; die Fächer, die vorwiegend der Ausbildung der Sprache dienen, sind der muttersprachliche und fremdsprachliche Unterricht (Lesen, Reden, Schreiben) und die Fächer, die vorzugsweise der Erkenntnis dienen, sind Geographie, naturkundlicher Unterricht, Raumlehre, Rechnen und Handfertigkeit.

In dieser Einteilung wird der ästhetischen Seite der Bildung das ihrer Eigenart zukommende Recht. Neben Gesinnungs-, Sprach- und Erkenntnisunterricht tritt der Kunstunterricht als etwas Selbständiges, auf einer besonderen Qualität der geistigen Vorgänge Beruhendes. Dörpfeld rechnete in seinen Grundlinien der Theorie des Lehrplans in zu geringer Würdigung des Ästhetischen Zeichnen und Gesang mit dem Rechnen zu den formunterrichtlichen Fächern, weil sie es, wie er sagt, mit bloßen Formen zu tun hätten. Unter Dörpfelds bekannten 6 Klassen der Arbeiten (Landesschutz, Rechtschutz, Gesund-

Digitized by Google

heit, Wohlstand, Bildung und Seelenheil) fehlt die Kunst als selbständiges Betätigungsgebiet.

Schon die einfache Tatsache, daß wir auf der Oberstufe der Volksschule den Fächern, die vorzugsweise die Kinder zu einem ästhetischen Verhalten anleiten wollen, etwa ein Drittel aller Stunden widmen, sollte uns ein Antrieb sein, eingehendere Überlegungen über die Eigenart kunstunterrichtlicher Maßnahmen anzustellen. Der Kunstunterricht wurde seit langem schon in unsern Schulen erteilt, aber, wie ich glaube, nicht immer mit dem vollen Bewußtsein seiner besonderen psychischen Qualität.

Das ist eben das Neue an der Bewegung, die unter dem nicht eben glücklich gewählten Namen »Kunsterziehung« arbeitet, daß sie dem Künstlerischen in der Gesamterziehung seinen berechtigten Anteil neben dem Wissen, dem Sittlichen und dem Religiösen sichern und damit die Normalität des Lehrplans herstellen will.

Es ist auch der Ästhetik als wissenschaftlicher Disziplin schwer geworden, sich ihre Sonderstellung zu erwerben, ihre eigenen Methoden und Prinzipien zu beanspruchen und sich von aller Verquickung mit religiösen und ethischen Zwecksetzungen loszumachen. Es ist interessant, diesen Prozeß in der Geschichte der Ästhetik zu verfolgen von Plato an, der die Künstler als gemeingefährlich aus seinem Idealstaat verbannen wollte und sie Gauklern und Taschenspielern gleichstellte, bis Tolstoi, der nur religiöse Kunst gelten lassen will.

Die beiden Philosophen, die als Urheber der neueren rein psychologischen Ästhetik anzusehen sind, waren Herbart und Kant. Der 18jährige Herbart schreibt in einem Briefe: »Seit meinem Umgang mit Fichte habe ich es recht gefühlt, wie wesentlich die Kultur des ästhetischen Vermögens zur Ausbildung des Menschen gehört.« Zwar ist Herbart im Verlauf seines arbeitsreichen Lebens nicht dazu gekommen, eine systematische Ästhetik zu schreiben, aber er hat eine Reihe grundlegender Bemerkungen gemacht, wie z. B. die, auf der alle Ästhetik beruht, daß es objektiv nichts Ästhetisches gibt, sondern alles Ästhetische etwas Subjektives ist.

Er sagt: »Alles Schöne existiert im Zuschauer. Es wird ihm zugemutet, daß er die einzelnen Vorstellungsreihen, seien es Stimmen oder Figuren oder Charaktere samt ihrem Handeln, in sich selber ebenso genau und reinlich gestalte, wie das Kunstwerk sie ihm darbietet. Dann wirkt das Zusammentreffen der verschiedenen geistigen Bewegungen (welches er im Augenblicke zu verlieren fürchtet und doch wieder gewinnt), das echte Gefühl des eigentümlichen Beifalls, welchen das Kunstwerk für sich, und ohne noch außer sich etwas

Digitized by Google

anderes zu bedeuten, hervorbringt; und so erzeugt sich das Schöne, das außer der Vorstellung gar nicht existiert, sondern immer einen, wenigstens möglichen Zuschauer voraussetzt, der sich in dem Objekt vertieft, folglich sich vergißt.«

Herbarts ganze geistige Struktur aber war der weiteren Behandlung der Ästhetik nicht günstig, er nannte sich selbst eine prosaische Natur. Es mangelte ihm wohl die Fähigkeit der naiven Hingabe, des gefühlserfüllten Genießens eines Kunstwerks. Der bildenden Kunst scheint er ganz fern gestanden zu haben, nur die Musik fesselte ihn dauernd, vielleicht weil sie in ihrer Harmonie- und Generalbaßlehre am ersten mathematisch-wissenschaftlich zu fassen war; er rechnete auch das ästhetische Interesse bezeichnenderweise unter die Interessen der Erkenntnis.

Immerhin verdankt die Ästhetik, wie auch Volkelt, Konrad Lange und Dessoir anerkennen, Herbart die ersten grundlegenden Anregungen. Leider wurde auf diesem Grunde konsequent nicht weitergebaut. Die Ästhetik des 19. Jahrhunderts kam ins spekulative Fahrwasser, sie suchte das Schöne als Objekt, als Idee zu ergründen. Die Ästhetik wurde von Hegel, Schelling, Carriere und Friedrich Theodor Vischer als Teil der Metaphysik betrieben.

Die neuere Ästhetik hat sich wieder davon losgemacht und will ein selbständiges Forschungsgebiet sein, wobei sie die Ethnologie, Soziologie und Physiologie als Hilfswissenschaften ansieht. Sie knüpft an Herbart an, der in Siebeck einen selbständig weiterarbeitenden Nachfolger fand. Sie will Inhalts- und Formalästhetik vereinigen und legt das Hauptgewicht auf den psychischen Vorgang. So hat die Ästhetik sich in der Wissenschaft eine eigene Stellung erst jetzt erobert.

Wir wollen nun versuchen, unsre anfängliche Behauptung, daß das ästhetische Verhalten etwas Eigenartiges sei, von dieser neueren ästhetischen Wissenschaft her zu begründen. Wenn Religion, Moral und Wissenschaft ganz andere Zwecke verfolgen und auf andersartigem psychischen Verhalten beruhen, als die Kunst, so dürfte dann bewiesen sein, daß unsere lehrplantheoretische Aufstellung die richtige ist. Dabei muß aber vorausgeschickt werden, daß diese gegenseitige Abgrenzung nur der theoretischen Klarheit wegen geschieht, denn die Kunst ist als Schöpfung des menschlichen Geistes mit dem gesamten Wissen und Wollen der Menschen aufs vielfachste verbunden. Wir können in der Wirklichkeit der praktischen Erziehung nicht die einzelnen Partien des seelischen Geschehens voneinander scheiden, so wenig wie wir Vorstellungen, Gefühle und Willenstatsachen in praxi

Digitized by Google

zu trennen vermögen. Ein patriotisches Lied kann willenanregend wirken, ein Landschaftsbild die Erkenntnis erweitern, ein religiöses Lied eine fromme Stimmung herbeiführen. Das Ästhetische ist kein derart Unbedingtes und Absolutes, daß es nicht in den Dienst andrer Güter gestellt werden dürfte. Das Ästhetische liegt aber gewissermaßen hier in unreiner Form vor. Wir können nur in der Theorie das ästhetische Verhalten, das die Hauptsache und das Charakteristische ist, herausschälen und schildern. Das Ästhetische an sich aber darf weder intellektualisiert noch moralisiert oder sonst in seiner Eigenart verkürzt werden.

Wir grenzen das Wertgebiet des ästhetischen Verhaltens zunächst nach dem der Religion ab. Sie will unser Fühlen auf das Übersinnliche hinlenken, auf die ewige Macht, die unsre Geschicke lenkt. Es handelt sich hier um religiöse Erfahrungstatsachen, um den Glauben, um Sehnsucht nach dem Unvergänglichen, um eine völlige Hingabe an Gott. Der Glaube sucht unserm gesamten Dasein einen Sinn unterzulegen. Mitten im lärmenden Leben, mitten in allem Blühen und Reifen in der uns umgebenden Natur bewegt uns die ernsteste aller Fragen: Wozu dies alles? Was meint es? Wir wollen in der Religion wie in der Philosophie überhaupt die überall in der Form fortlaufender Entwicklungsreihen uns gegebenen Tatsachen über die in der Erfahrung sich darbietenden Endpunkte dieser Entwicklungen hinaus ergänzen. Das religiöse Verhalten ist Jenseitigkeitsphilosophie. Die Kunst dagegen beruht auf dem Diesseitigkeitsbewußtsein; sie hat es mit irdischen Objekten zu tun, sie schöpft aus der uns umgebenden Natur und ist ein Spiel unsrer geistigen Kräfte. Gerade dieses dem Spiel Ähnliche des ästhetischen Verhaltens steht im Gegensatz zum Religiösen; in Zeiten gesteigerten Glaubensernstes, in Zeiten tiefsten Unglücks des einzelnen oder eines Volkes will man von ästhetischer Gestaltung nichts wissen; man scheut sich auch, Christus auf die Bühne zu bringen, weil man hier die Grenzlinie zwischen Religiösem und Ästhetischem nicht verwischen will. »Wem Gott zu einem Scheingebilde, zu einem Phantasiegeschöpfe herabsinkt, der ist von allem religiösen Verhalten durch eine weite Kluft getrennt.« Es handelt sich um unser ewiges Heil, um die ernsteste Frage unsres Lebens. In Stunden des Gebets, der inbrünstigen Andacht kann ästhetisches Verhalten nicht aufkommen. So grenzt sich das Ästhetische nach dem Religiösen dadurch ab, daß dort Diesseitigkeit und spielendes Verhalten, hier Jenseitigkeit und höchster Ernst in Frage kommen.

Was nun zweitens das Verhältnis der Kunst zur Ethik anlangt, so ist es klar, daß es sich im ethischen Verhalten um die kate-

Digitized by Google

gorische Gültigkeit von Urteilen handelt, im ästhetischen sich aber alles ins Subjektive und Hypothetische auflöst. Ja, es ist nicht einmal erforderlich, daß man im ästhetischen Verhalten bis zu bewußtem Urteil sich erhebt. »Über den Geschmack läßt sich bekanntlich nicht streiten.« Die ethischen Maximen zwecken auf das Wollen, das Handeln ab, sie sind ein Maßstab, der für unsre gesamte Lebensführung gilt, sie sind durchaus in allen Lagen des Lebens verbindlich für uns. Ganz anders ist es mit dem Ästhetischen. Es erhebt nicht den Anspruch, daß sich alle unsre Lebensäußerungen nach ihm richten sollen. Jemand kann ruhig erklären: »Ich habe nicht die Fähigkeit mich ästhetisch zu verhalten.« Wir können ihm daraus nicht einen Vorwurf machen. Das ist kein sittliches Manko. Ohne sittliche Normen ist der Mensch wertlos, ohne künstlerische Interessen ist er zwar nicht vollwertig, aber das Manko hier hebt den Wert der Persönlichkeit nicht auf. Daß auch große Gebiete der Kunst gar nichts mit sittlichen Absichten zu tun haben, wie die Tiermalerei, Stillleben- und Fruchtmalerei, Porträts, Ornamente, Tanz, Architektur, Trinklieder usw., daran sei beiläufig erinnert.

Die Hauptsache aber ist, daß das ästhetische Verhalten sich von dem ethischen dadurch abgrenzt, daß bei dem sittlichen Verhalten kategorische Verbindlichkeit und Verwirklichenwollen der ethischen Maximen herrscht, daß aber im Ästhetischen es sich um eine hypothetische, unverbindliche Betrachtungsweise handelt. Das Verwirklichenwollen ist hier ganz ausgeschlossen, darin sind alle Ästhetiker einig.

Wir grenzen nun drittens das ästhetische Verhalten nach dem wissenschaftlichen Denken hin ab. Schon Herbart sagt: »Wahre Erkenntnis und ästhetisches Urteil (Verhalten) sind zwei so völlig verschiedene Dinge, wie eine chemische Analyse und ein Moment poetischer Begeisterung.«

Das Beschreiben ist das elementarste Mittel der Wissenschaft: sie beschreibt Mineralien, Pflanzen, Lebensweise der Tiere, historische Ereignisse, Staatsverfassungen, volkswirtschaftliche Tatsachen usw. nach Quantität und Qualität. Niemals aber wird es gelingen durch bloße Beschreibung, also durch das einfachste Verfahren der Wissenschaft, ein Kunstwerk uns zu vermitteln. Der antike Schriftsteller Pausanias hat uns bekanntlich 10 Bücher hinterlassen, in denen er eingehende Schilderungen antiker Kunstwerke gibt. Diese sind größtenteils untergegangen, und alle seine schönen, oft begeisterten Worte können uns nicht ein einziges Kunstwerk ersetzen. Gemalt und beschrieben sind so sehr voneinander verschieden, wie sehen und blind

Digitized by Google

sein. Gemälde mit Worten malen ist ein Unding. Ich könnte es ja versuchen, Ihnen jetzt etwa eine Tizian'sche Madonna, die Sie noch nie gesehen, bis ins einzelnste nach Gestalten, Formen und Farben, nach Ausnutzung des Raumes, Anordnung und Führung der Hauptlinien in möglichst poetischer Weise zu schildern — es wäre doch vergebliche Liebesmüh.

Aber nicht nur hinsichtlich des Beschreibens, sondern auch sonst ist wissenschaftliche Verfahrungsweise und ästhetisches Verhalten himmelweit voneinander verschieden. Wissenschaft und Kunst formen beide das unmittelbar Erfahrene um, aber in ganz verschiedener Weise.

Die Wissenschaft sucht sich der Wirklichkeit, dem Konkreten immer mehr zu entziehen, sucht alle Gefühlsbeziehungen zum Naturobjekt zu erhöhen. Gerade durch den Verzicht auf alles Anschauliche gewinnen wir in der Wissenschaft die Sicherheit des Begrifflichen. Das Einzelne wird dem Begriffe gegenüber gleichgültig, es verschwindet und verflüchtigt sich. Die Wissenschaft will alles begrifflich einordnen und logisch zergliedern, kausal verknüpfen und eine fortgesetzte Kontinuität des Denkens herbeiführen, sie stellt Tatsachen fest und begründet diese aus Prinzipien. Sie will aus der Negation des Möglichen das Positive erkennen. Von der Mannigfaltigkeit des Seienden steigt sie durch Abstraktion auf zu Begriffen, Bestimmungen und Gesetzen, und mit deren systematischer Anordnung löst sie ihre Aufgabe.

Ganz anders die Kunst. Sie formt auch das unmittelbar Erfahrene um, sie schafft auch neuartige Gebilde, aber diese sind wieder konkret, sinnlich, anschauungheischend. Das Kunstwerk steht für sich allein da, als etwas Souveränes, als menschliche Schöpfung. Es bedarf keiner Beziehung und Verknüpfung mit andern Dingen, wie das wissenschaftlich umgeformte Objekt.[1]) Das ästhetische Verhalten ist an ein Individuelles gebunden; es fordert gefühlserfülltes Anschauen. Dieses Anschauen des einzelnen Kunstwerks, des Bildes, der Dichtung, des Liedes, das in Illusionversetztwerden ist Anfang, Mitte und Ende alles ästhetischen Verhaltens. Anschauungsarme, gefühlskahle Wörter werden wir vergeblich in einer guten Dichtung suchen, dagegen brauchen wir sie in der Wissenschaft. Solche Wörter sind: »Beziehung, Verhältnis, Hinsicht, Beschaffenheit, Bestandteil, in Betracht ziehen, berücksichtigen, stattfinden, vorhanden sein, betreffen,

[1]) Die Ästhetik als Wissenschaft kommt zu Prinzipien und Normen, aber das hat mit dem ästhetischen Verhalten nichts zu tun.

Digitized by Google

entsprechen, zukommen, bezeichnen, auseinandersetzen, beanspruchen, begrifflich, unwahrscheinlich, wesentlich, derartig, nichtsdestoweniger, unbeschadet, gewissermaßen, selbstverständlich, nämlich.« Sie erwecken logisch verdünnte Vorstellungen im Hörer. Nun hören Sie dagegen nur 2 Strophen aus dem anschauungsgesättigten Abendlied Gottfried Kellers:

Augen, meine lieben Fensterlein,
Gebt mir schon so lange holden Schein,
Lasset freundlich Bild um Bild herein:
Einmal werdet ihr verdunkelt sein!

Fallen einst die müden Lider zu,
Löscht ihr aus, dann hat die Seele Ruh;
Tastend streift sie ab die Wanderschuh,
Legt sich auch in ihre finstre Truh.

Alles Anschauung und Gefühl, keine abstrakte Wendung!

Wie sehr vorwiegend wissenschaftliches Denken ein ästhetisches Verhalten unmöglich machen kann, dafür ist uns ein Beispiel der berühmte Naturwissenschaftler Prof. Du Bois-Reymond, der in der Berliner Akademie der Wissenschaften in seiner berühmt gewordenen Rede »Naturwissenschaft und Kunst« gegen die Fabelwesen der bildenden Kunst, besonders die von Böcklin, losgewettert hat, gegen die Sphinxe, die Hippokampen und Tritonen, gegen den geflügelten Pegasus, gegen Kentauren und Harpyen, gegen Viktorien und Engel, weil — doppelte Bauchhöhlen, mehrfache Wirbelsäulen, Vereinigung von warmblütigen und kaltblütigen Körperteilen, ein drittes Paar Extremitäten, ein Übergehen von Menschenhaut in einen Schuppenleib usw. anatomisch und physiologisch unmöglich seien. Der große Berliner Gelehrte verwechselte wissenschaftliche und ästhetische Möglichkeit.

Zusammenfassend können wir also sagen: Das ästhetische Verhalten richtet sich nicht wie das religiöse auf das Jenseits und auf das Warum unseres Daseins, es will nicht wie die ethischen Maximen unser gesamtes Leben gestalten, und es will nicht wie die Wissenschaft zu Begriff und System aufsteigen. (Schluß folgt.)

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Deutsche Sprache, deutscher Unterricht in Frankreich

Die neue französische Methode Deutsch zu lehren

Von Prof. Dr. H. Schoen in Toulouse (rue de l'université)

Kein Zweig des französischen Unterrichtswesens hat seit 30 Jahren einen so kräftigen Impuls erhalten, als der neusprachliche Unterricht. Kein Fach ist in den letzten Jahren im »Conseil supérieur de l'Instruction publique«, in den »Conseils des Universités«, in sämtlichen Lehrerkonferenzen und Schulkommissionen so oft besprochen worden. »Kein Land«, rief der frühere Inspektor Michel Bréal, ein Sohn deutscher Eltern, der Mitglied des »Institut de France« geworden ist, in einem akademischen Vortrag aus, »kein Land opfert heutzutage soviel Zeit und soviel Geld als Frankreich, um die neueren Sprachen in alle Klassen der Bevölkerung eindringen zu lassen.«

Ohne Zweifel war das übertrieben; denn sicher wird in deutschen Gymnasien und Realschulen die französische Sprache gründlicher gelernt, als die deutsche in den französischen »Lycées« und »Collèges«.[1])

Doch muß man zugeben, daß der Fortschritt seit 25 Jahren in Frankreich größer ist als in Deutschland. Auch muß man gestehen, daß man gegenwärtig in Paris mehr Gelegenheit hat, deutsche Reden und Vorlesungen (conférences) zu hören, als französische Vorträge in Berlin oder in einer andern deutschen Hauptstadt. Jeden Sonntag wird in drei oder vier verschiedenen Kirchen[2]) wenigstens einmal, öfters zweimal deutsch gepredigt. Jede Woche können die Pariser nicht weniger als 406 deutsche Vorträge, Vorlesungen, Konferenzen hören. Natürlich sind die deutschen Stunden in Mittelschulen, Gymnasien und ähnlichen Anstalten nicht mit eingerechnet.

---

[1]) Ein »Lycée« ist ein Staatsgymnasium, ein »Collège« ein städtisches Gymnasium oder Progymnasium, das aber nicht mit einer deutschen Realschule zu verwechseln ist; denn sowohl die »Lycées« als die »Collèges« enthalten Klassen mit und ohne Latein.

[2]) In folgenden Kirchen: »Temple de la Rue Blanche«, »La Villette«, »Billettes«.

Digitized by Google

Sehr zahlreich sind die alten und neuen Gesellschaften oder Anstalten, die sich bemühen, die deutsche Sprache in Frankreich und ganz besonders in Paris zu verbreiten.

Die meisten sind für Arbeiter und Arbeiterinnen, Kaufleute und junge Lehrerinnen bestimmt. Unter ihnen ist wohl die älteste die »Association Polytechnique«, die im Jahre 1830 von ehemaligen Zöglingen der Pariser »École Polytechnique« gegründet wurde und Kurse für die hauptsächlichsten europäischen Sprachen in verschiedenen Vierteln der Hauptstadt eingerichtet hat. Dann kommt die nicht minder ehrwürdige »Association Philotechnique«, die ebenso wie die ältere Schwester ihren Sitz im Pariser »Hôtel des Sociétés Savantes« hat und seit 1848 besteht. Seit 30 Jahren befindet sie sich in besonders blühendem Zustande, denn sie unterhält in Paris beinahe 450 Kurse, an die sich jährlich 10- bis 12000 Zuhörer beteiligen. Von den 90 Kursen für neuere Sprachen sind 25 mit 350 Schülern[1]) dem Studium des Deutschen gewidmet. Auch sind seit zehn Jahren deutsche Vorträge über Deutschland, Berlin, deutsches Leben, deutsche Literatur und Kunst von der Gesellschaft ins Leben gerufen worden.

Viel jünger, aber nicht weniger blühend, ist die Pariser »Société pour la propagation des langues étrangères«, die beinahe 2000 Mitglieder aus dem Handel, der Staatsverwaltung, der Industrie, der Armee und anderen Kreisen zählt. Sie wurde im Jahre 1891 gegründet und ist berufen, neben den älteren Schwestern eine bedeutende Rolle in der Verbreitung des deutschen Unterrichts zu spielen. Während die meisten neuphilologischen Vereine die pädagogische und rein wissenschaftliche Seite der modernen Sprachen pflegen, hat die »Société pour la propagation des langues étrangères« ihre Hauptbedeutung auf praktischem Gebiete. Schon hat sie in der Hauptstadt nicht weniger als 80 Kurse für neuere Sprachen (Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch und sogar Russisch und Arabisch) gegründet, von denen die Hälfte den germanischen Sprachen gelten. Sie konnte in den zehn letzten Jahren über 150 Stipendiaten ins Ausland schicken.[2]) Sie hat öffentliche Vorträge in deutscher, englischer, italienischer und spanischer Sprache gegründet, sowie auch Kurse in deutscher Sprache für das Studium der medizinischen und juristischen Sprache, die den Studenten der Medizin und der Rechte sehr förderlich sein können. Ferner hat dieselbe Gesellschaft sogenannte »Séances de conversation« oder Unterhaltungsabende eingeführt, um jedem Anwesenden zu erlauben, in deutscher, resp. englischer Sprache über ein im voraus gewähltes Thema ganz frei und zwanglos zu sprechen. Sogar kleine Theatervorstellungen in deutscher Sprache konnten in den letzten Jahren von der Gesellschaft eingerichtet werden; sie vereinigten manchmal im Erdgeschoß des schon erwähnten »Hôtel des Sociétés Savantes« 5—600 Zuhörer und wurden fast immer mit großem Beifall aufgenommen. Endlich besitzt die Gesellschaft eine fremdsprachliche Bibliothek (meist deutsche und englische Bücher), die

[1]) Für das Englische sind die Resultate noch erfreulicher: 45 Kurse mit 950 Schülern.

[2]) Ein Reisestipendium beträgt 300—600 Franken.

Digitized by Google

jeden Abend geöffnet ist und zahlreiche Leser anzieht. Wenn man noch dazu die »Leçons par correspondance« erwägt, die ihr ermöglichen, auch in den kleinsten Provinzialstädten zu wirken, so wird man verstehen, wie einflußreich eine solche Sozietät sein kann.

Ebenfalls auf die praktische Seite des Unterrichts gerichtete Anstalten sind das »Institut Rudy«, das in einem aristokratischen Viertel unweit der Oper deutsche und englische Vorträge halten läßt, und das »Institut Polyglotte«, das nun seit 25 Jahren besteht und täglich zweimal neusprachliche Kurse abhält. Der Direktor des letzteren Instituts hat sich entschlossen, nur Ausländer als Lehrer aufzunehmen, die bereits von der fünften oder sechsten Stunde an, den Unterricht in ihrer Muttersprache erteilen müssen. Außer den eigentlichen Unterrichtsstunden, die zum größten Teil abends nach 8 Uhr stattfinden, werden auch hier jede Woche deutsche Vorträge gehalten.

Einen neuen Beweis des wachsenden Einflusses der neueren Sprachen in Paris liefert uns die Tatsache, daß mehrere Gesellschaften, die vor allem die allgemeine Bildung und die Kenntnis der französischen Sprache fördern wollen, seit einigen Jahren angefangen haben, neben den übrigen Zweigen des Wissens, auch die modernen Sprachen, besonders Deutsch und Englisch zu pflegen. Hierher gehört die »Société pour l'Instruction élémentaire«, eine der ältesten Pariser Gesellschaften für Elementarunterricht, die neben den deutschen Stunden auch deutsche Konversationsübungen eingerichtet hat. Zahlreiche Knaben und Mädchen von 11—18 Jahren und manche Erwachsene besuchen die deutschen Sprachkurse, die ganz unentgeltlich sind, während im »Institut Rudy« und im »Institut Polyglotte« ein mäßiges Schulgeld entrichtet werden muß.

Eine der jüngsten unter den großen Pariser Unterrichtsgesellschaften ist die »Union française de la jeunesse«, die vor 30 Jahren gegründet wurde, mehrere Gymnasiallehrer und Professoren als Mitglieder zählt, und ihren Sitz auf dem Boulevard Saint-Germain hat. Während die meisten vorhergehenden Gesellschaften nur von Ende Oktober bis Ostern tätig sind, unterbricht sie den neusprachlichen Unterricht sogar in den Sommermonaten nicht.

Weniger bekannt sind der »Cercle populaire des amis de l'enseignement laïque«, der deutsche und englische Kurse eröffnet hat, und die »Société commerciale pour l'étude des langues étrangères«, die von der Pariser Handelskammer subventioniert wird und jungen Kaufleuten Gelegenheit bietet, die deutsche oder englische Handelssprache zu lernen.

Studenten können endlich außer den Vorlesungen der Universität die »Cours d'allemand de l'Association générale des Étudiants«[1]) und der »École des Hautes-Études commerciales« besuchen.

Von den vorhergehenden Anstalten und Gesellschaften haben manche Filialen in der Provinz; größere Städte aber wie Bordeaux und Lyon be-

[1]) Hier leitet gewöhnlich ein Student (öfters Ausländer, namentlich Elsässer) die Exerzitien.

Digitized by Google

sitzen bereits ihre eigenen Sozietäten; so hat in der ersteren Stadt die »Société Philomatique« besonders englische aber auch deutsche Kurse eingerichtet; in Lyon wirkt die junge »Société d'Enseignement professionnel du Rhône«, die sich bereits über das ganze Département ausgebreitet hat. Sie gehört zu den ersten Anstalten, die die direkte Methode anwenden, Grammatik und Wörterbuch möglichst entbehren, und das fortwährende Übersetzen aus einer Sprache in die andere abschaffen wollten.

Ich habe gewiß nicht alle Gesellschaften erwähnt, die sich mit deutschem Unterricht beschäftigen,[1]) und doch genügen die vorhergehenden Andeutungen, um zu zeigen, wie sehr sich das Interesse der Franzosen für neuere Sprache entwickelt hat. Ich weiß nicht, ob irgend eine europäische oder außereuropäische Hauptstadt einem jungen Manne soviel Gelegenheit bieten könnte, unentgeltlich eine fremde Sprache zu lernen, als eben Paris. Denn es darf nicht unberücksichtigt bleiben, daß die meisten erwähnten Kurse ganz unentgeltlich besucht werden können und daß die Schüler noch manchmal Preise und Reisestipendien erhalten können. Auch arbeiten die Lehrer in den meisten Pariser Gesellschaften durchaus unentgeltlich, so daß schon im Jahre 1896 Professor K. A. Martin Hartmann in seinen interessanten Reiseeindrücken eines Neuphilologen voller Bewunderung ausrufen konnte: »Wenn man erwägt, daß die Lehrer in diesen Gesellschaften ihren schönsten Lohn in der Zahl und dem Eifer ihrer Schüler finden, so kann man nur Hochachtung empfinden vor dem Idealismus, der sich in solchen Bestrebungen zur Hebung der Volksbildung kundgibt.« Dieser »Idealismus« seitens der freiwilligen Lehrer in den verschiedenen Gesellschaften, die wir erwähnt haben, hat seit 1896 nicht abgenommen.

Zahlreich sind die Lehrer und Lehrerinnen — sie nennen sich alle, sogar die Damen, »professeurs de langues vivantes« oder »professeurs d'allemand« bezw. »d'anglais«[2]) — die deutschen oder englischen Unterricht geben oder geben möchten. Man hat ausgerechnet, daß sich in der französischen Hauptstadt einzig und allein für die deutsche Sprache mehr als 1170 solche »professeurs« befinden, und die Zahl der deutschen Privatstunden wird auf mehr als 4700 wöchentlich geschätzt.

— — — — — — — — — — — — — —

Wie und wann ist dieser Eifer für deutsche Sprache und Literatur in Frankreich entstanden? Haben wir in jener unleugbaren Tatsache nur

[1]) Die »Association phonétique des professeurs de langues vivantes«, deren Seele Paul Passy bis zu seinem Tode war, ist eine wissenschaftliche Gesellschaft, die sich nicht direkt mit praktischem Unterricht beschäftigt; sie wurde im Jahre 1886 gegründet; ihr Organ ist die in Lautschrift gedruckte Monatszeitschrift: »Le Maître phonétique«. Dasselbe gilt auch von der neuesten »Société pour l'étude des langues germaniques«, die im Jahre 1904 gegründet worden ist und deren Organ die »Revue germanique« ist (Paris, Alcan).

[2]) Das Wort »professeur« ist in Frankreich eigentlich kein Titel. Jeder Gymnasiallehrer nennt sich »professeur«, wenn er auch nur »chargé de cours« ist. Bis in den letzten Jahren konnten in französischen Gymnasien nur »agrégés« eigentliche »professeurs titulaires« sein.

Digitized by Google

eine Laune eines wankelmütigen Volkes oder wäre da ein tieferes Gesetz vorhanden, das die gegenwärtigen Verhältnisse zweier großen Völker beherrscht?

Zuerst darf man behaupten, daß das Aufblühen der neueren Sprachen und ganz besonders der deutschen in Frankreich erst nach dem deutsch-französischen Krieg anfing.

Wie sehr der deutsche Unterricht in der Mitte des 19. Jahrhunderts und noch unter dem zweiten Kaiserreich sogar in Staatsanstalten vernachlässigt wurde, mögen folgende Tatsachen beweisen.

Der vor wenigen Jahren verstorbene Professor der neueren Sprachen, Dr. E. Charles, erzählt in einer Broschüre über den deutschen Unterricht,[1]) wie schwierig es um 1837 war, einen tüchtigen deutschen Lehrer zu finden. Als er, schreibt er, in Bordeaux auf den Bänken des Gymnasiums saß, starb plötzlich der elsässische Lehrer, dem der deutsche Unterricht seit Jahren anvertraut war. Groß war die Verlegenheit des Direktors (proviseur). Unter den andern Lehrern der Anstalt konnte keiner Deutsch. Das Ministerium des Unterrichtswesens mußte erklären, es hätte keinen neuen Lehrer zu schicken. Und trotzdem standen deutsche Stunden auf dem Programm. Glücklicherweise kamen zufällig einige Soldaten der Fremdenlegion aus Algerien nach Bordeaux. Unter ihnen befand sich ein Schweizer, der einige Zeit in Deutschland verweilt und zwei Semester in einer theologischen Fakultät hospitiert hatte. Seine Kameraden, denen er manchmal mit einem deutschen Schmähwort geantwortet hatte — es war fast das einzige, was er in Algerien nicht vergessen hatte — stellten ihn als Sachkundigen vor, und der arme Soldat war zu glücklich, die Uniform gegen den Professoren-Rock mit einem jährlichen Gehalt von 800 Fr. zu vertauschen.

Merkwürdiger noch ist die zweite Tatsache. Sie könnte schier unglaublich scheinen, wenn sie nicht von Männern wie Michel Bréal (Paris) und Professor Büchner (Caen) bestätigt worden wäre.[2]) Es war im Jahre 1832. Einige polnische Flüchtlinge kamen nach Frankreich um Schutz und Beschäftigung zu suchen. In Paris wurden sie aufs freundlichste aufgenommen. Das Volk schwärmte damals für Polen wie jetzt für Rußland oder England, denn man hatte die Hoffnung noch nicht aufgegeben, das Polenreich wieder herzustellen, um dadurch im Osten Europas Verbündete zu haben, die immer bereit wären, Frankreich gegen Österreich, gegen Rußland oder gegen Deutschland zu unterstützen. Nun besaß der eine unserer Flüchtlinge einen Empfehlungsbrief an den Minister des Unterrichtswesens.

Mit diesem Schreiben begibt er sich ins Ministerialgebäude. Er wird sehr gnädig aufgenommen und fragt, ob man ihm keine Beschäftigung geben könne.

»Gewiß«, antwortet der Minister, »eben brauchen wir einen Lehrer der deutschen Sprache in einem kleinen ‚Collège' Südfrankreichs.«

[1]) Die Broschüre erschien im Jahre 1892: De l'Etude de la langue allemande, par E. Charles. S. 30 u. 31.

[2]) S. Michel Bréal. De l'Enseignement des Langues Vivantes. Paris, Hachette, 1893. S. 11 u. 12.

Digitized by Google

»Leider, Monsieur le Ministre, spreche ich nur Polnisch und etwas Französisch.«

»Sie sind wirklich zu bescheiden, Monsieur le Professeur, Sie werden immer genug wissen!«

»Ich bitte tausendmal um Entschuldigung, Monsieur le Ministre, Deutsch habe ich weder gelehrt noch gründlich gelernt.«

»Tut nichts, . . . es wird schon gehen!«

»Wahrhaftig, Monsieur le Ministre, ich versichere Sie, ich kann leider fast kein Wort Deutsch.«

»Probieren Sie nur . . . Ich werde Sie ernennen!«

Dankend mußte sich nun der ehrliche Pole entfernen.

Einige Tage darauf wurde er in Südfrankreich als »Chargé de cours de langue et de littérature allemande« angestellt. Was war da wohl anzufangen? Goethes Sprache konnte er tatsächlich nicht. Er war zu alt, um mit seinen Schülern eine neue Sprache zu lernen. Da dachte er: besser wäre es, die polnische Sprache zu lehren, die ich kenne, als die deutsche, die ich nicht verstehe.

Sofort ließ er aus seinem Vaterlande polnische Bücher kommen. Zum ersten Male wurde polnische Sprache, polnische Literatur in einem französischen »Collège« gelehrt. Fleißig erlernten die jungen Schüler die neue Mundart, denn der Lehrer war voll Begeisterung für seine geliebte Muttersprache. Aber alle Schüler waren fest überzeugt, daß dasjenige, was gelehrt wurde, Deutsch wäre. Kein Mensch bemerkte die List. So dauerte es mehrere Jahre! Endlich erschien im entlegenen »Collège« ein Schulinspektor, der unglücklicherweise dem »deutschen Unterricht« beiwohnen wollte. Er hatte früher etwas Deutsch gelernt; doch bis zum Sprechen hatte er es nie gebracht. Wie mußte er staunen, als er die ihm unbekannten Laute vernahm.

Lange versuchte der Schulinspektor zu erraten, was das wohl für eine germanische Mundart sein könnte. Er sah sich die Bücher an, verlangte die Hefte der Schüler. Immer schwieriger erschien ihm das Rätsel. Endlich führte er den Lehrer beiseite und frug, was das bedeuten sollte.

»Ich bitte Sie, verraten Sie mich nicht,« flehte zitternd der Pole. Und er erzählte, wie ihn der Minister ernannt hatte.

»Ich bin alt«, fügte er hinzu. »In wenigen Jahren werde ich meine Pension haben. Bitte, haben Sie so lange Nachsicht mit mir.«

Der Inspektor hatte kein steinernes Herz. Er versprach dem alten Lehrer, ihn nicht zu verraten. Und noch drei Jahre sangen die Schüler polnische Lieder und bildeten sich ein, deutsche Sprache zu lernen! Solange der Minister sein hohes Amt bekleidete — und zu jener Zeit wurde nicht alle sechs Monate ein Ministerium gestürzt — sollen nur drei Männer von der List Kenntnis gehabt haben.

— — — — — — — — — — — — — —

Man sieht, wie traurig die Lage des neusprachlichen Unterrichts in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war, und auch von 1850—1870 sah es kaum besser aus. (Forts. folgt.)

* * *

Digitized by Google

2. Zur Frage der praktischen Verwertung der Schulferien

Von P. Thiry-Verneuil (Eure-Frankreich)

In drei bereits erschienenen kurzen Abhandlungen[1]) wurde das Neue und im höchsten Grade Anerkennenswerte und Erfreuliche bei der neuen Organisation des Schulwesens in mehreren neuen Unterrichts- und Erziehungsanstalten Frankreichs betont.

Der Hauptzweck dieses erfolgreichen Experimentes besteht nämlich darin, »ein vollkommenes Gleichgewicht zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung des Schülers zu erstreben, aus nervösen, bleichsüchtigen und frühreifen Knaben gesunde Jünglinge herauszubilden, aus dem schüchtern dahinschreitenden »bon garçon« einen vollkommenen, nicht nur selbstbewußten, sondern auch und hauptsächlich lebenserfahrenen Mann zu bilden; kurz und gut, statt einseitiger Verstandesmenschen, »ganze« Menschen zu erziehen, bei denen Gesundheit, allseitige Geistesentwicklung, klare und genaue Auffassung der Lebensprobleme in harmonischem Zusammenklang miteinander stimmen und wirken.«

Was wir aber bisher so genau wie möglich skizziert haben, erstreckt sich nur auf des Knaben »Schulleben«; was wir kurz dargestellt, bildet sozusagen nur einen, zwar sehr wichtigen Artikel, immerhin aber noch keineswegs in sich abgeschlossenen Inhalt im Programm der sogenannten pädagogischen Fortschrittspartei in Frankreich. Einen sehr wichtigen Punkt im Erziehungsgeschäft haben wir nämlich absichtlich beiseite gelassen, auf den wir nun diesmal kurz unser Augenmerk ruhen lassen wollen.

Wir fragen nun: »Was wird aus unserem jungen Schüler werden, falls er für eine dreimal jährlich wiederkehrende Zeitfrist (zu Weihnachten, zu Ostern und während der Herbstferien) das Schulheim verlassen und im Kreise der Seinen die goldene Ferienzeit verbringen wird?«

Diese Frage ist sicher eine wichtige und für den weiteren Bildungsprozeß des Knaben, für die weitere Durchführung der neuen Unterrichtsprinzipien so kapitale, daß schon von mehreren Seiten hin kräftige Mahnungen, in Form praktischer Ratschläge und Weisungen[2]) zu Tage gefördert worden sind. Diesen als zweifelsohne gerecht erwiesenen Forderungen der Neuzeit entsprechend, möchten wir dem geneigten Leser einen flüchtigen Blick in die bis jetzt geplante und geübte Benutzung der Schulferien bieten, sowie über die weiter noch zu erlangenden Resultate im Gebiete der praktischen Verwertung dieser freien Zeit ein kurzes Wort reden.

* * *

Wie schon bemerkt, wird in unseren neuesten französischen Erziehungs- und Bildungsanstalten sehr großes Gewicht auf den allmählichen, unbewußt wirkenden Einfluß der den Schüler umgebenden Gegenstände (Gebäude, Kunstwerke usw.) auf dessen Geist und Gemüt gelegt, sowie auf die erzieherische Kraft der Naturschönheiten, hinsichtlich der wohltuenden Wirkungen auf vollkommene geistige Durchbildung des Knaben.

[1]) Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik. XII. Jahrg. Heft 4. 5 ff.
[2]) Octave Uzaune: »L'Utilisation des Vacances«. »Echo de Paris« vom 8. 5. 05.

Digitized by Google

Das alte sokratische System der Maieutik im Dienste der modernsten Forderungen wieder zu Ehren zu bringen, soll des Lehrers höchstes erzieherisches Streben sein.

Es scheint uns keine Periode des ganzen Jahres zu diesem Zweck passender als die der Ferien. Kraft nun eines ministeriellen Erlasses vom Juli vorigen Jahres, der, seinen Folgen nach, ebensoviel wert ist wie ein Gesetz, fängt die jährliche freie Zeit für Lyceaner und Gymnasiasten, je nach dem Wunsch der Eltern, schon am Vorabend des Nationalfestes (13. Juli) an, und findet erst Ende September oder Anfang Oktober ihren Abschluß. Also, während beinahe 80 Tage jährlich (und dabei lassen wir die Weihnachts- und Osterferien aus dem Spiel) befinden sich unsere Zöglinge, ohne Altersunterschied, in voller Freiheit. Gegen diese Verlängerung der Ferienzeit ist gewiß nichts einzuwenden, allerdings aber nur unter der Bedingung, daß darüber ein kluges und ernstes Einverständnis zwischen Eltern, Schülern und Lehrern zu stande kommt; denn bis jetzt ist die Benutzung dieses Waffenstillstandes dem bloßen Gutdünken des Benefizianten resp. seiner Familie überlassen worden. Was bedeutet nun das Wort »Ferien« für die meisten Schüler sowie für ihre Familien? Dieses Wort scheint ihnen einfach gleichbedeutend mit uneingeschränkter Ruhe, mit »dolce farniente«. Es enthält in sich demnach nichts anders als völlige Brachlegung der geistigen Tätigkeiten, als ein ungebundenes und ungezwungenes Jagen und Hetzen nach keineswegs methodisch und rationell durchgeführten körperlichen Übungen, nach Bubenstreichen und andern ähnlichen Belustigungen einer mutwilligen, ausgelassenen Jugend. Es denkt dabei keiner daran, aus dem ansehnlichen Quantum von Unabhängigkeit ein gewisses Summum praktischer Erziehungsresultate gewinnen zu wollen. Sehr wenigen Eltern fällt dabei ein, jene Schulfeier in ein wirkliches und wirksames Experimentierungsfeld zu verwandeln, aus ihnen eine wahre Kontrollperiode freigewählter Beschäftigungen zu machen; mit einem Wort, für diese freie Zeit aus der freigewählten Beschäftigung einen normalen Endpunkt, ein pädagogisches Ziel sich zu gestalten.

Nun, für diese jungen, noch schlummernden, aber sich bald in rascher Blüte entfaltenden Intelligenzen, die so leicht empfänglich sind für alles Neue, die man so gern gerichtet sehen würde nach einem gewissen Lebenszweck, einer bestimmten Laufbahn; für diese jungen Intelligenzen ist es unbedingt notwendig, eine möglichst große Zahl praktischer Direktionen zu geben und sie experimental zu dokumentieren. Hier wäre es an der Zeit, der naturgemäßen Entfaltung aller jener speziellen physischen und geistigen Fähigkeiten nachzuhelfen, die der Lehrer in dem Schüler bis dahin hat erraten können, und beim Knaben, auf solche Weise, den Unternehmungsgeist anzuregen, sowie sein Freiheitsgefühl, seinen Hang nach raschem Entschluß anzuspornen; allerlei Eigenschaften, die den Jungens unserer Zeit viel zu sehr fehlen.

* * *

Die im trauten Familienheime genossene Ruhe, die allzugroße, jedenfalls zu einseitige, egoistische Zärtelei der Eltern, die meist zu wirklicher Anbetung und Vergötterung des »guten zarten Wesens« führen, entsprechen

Digitized by Google

keineswegs dem idealen Zweck einer strengen Ausnutzung der Ferien. Und doch achten die Eltern so sehr auf diese Benutzung der freien Zeit, ohne meistenteils den Kostenaufwand zu berücksichtigen! (handelt es sich ja um die liebe von Gott geschenkte zarte Brut!) Da, wo Reisen nötig wären, wo das Kind Leben und abermals Leben zu sehen bekommen sollte; dort wo eine fortwährend sich erneuernde Anzahl von Bildern allgemein menschlicher Tätigkeit dem Auge und dem Geiste des Kindes dargeboten werden sollte, sieht man nur ein einfaches landschaftliches, sehr beschränktes und höchst schablonenhaftes Panorama, in Gestalt eines langweiligen Stockens am Meeresufer, ein vegetativ-behäbig ruhiges Schlendern am Eingange eines Waldes, oder gar mitten in einem Dorfe! Was folgt daraus? Einfach daß diese jungen Gehirne, nach dreimonatiger Anspannung der Geisteskräfte, plötzlich in einen ungesunden träumerischen Müßiggang verfallen werden. Was ihnen von seiten der Lehrer über Erfüllung strenger Lebenspflicht auseinandergesetzt und empfohlen worden, über tatkräftiges Leben und den unbedingt nötigen Drang nach Benutzung der wie eine Saat in ihre jungen Gemüter gestreuten Idee der Lebensaufgaben: alles dies geht leider am Ende auf in nutzloser Untätigkeit, wenigstens in ganz zwecklosen Zerstreuungen!

Wahrlich, wäre es nicht klüger, jene aus den finstern Schulgefängnissen entlaufene Jugend irgend welcher Reisen-Agentur anzuvertrauen, sie irgend wohin in ein beliebiges Zentrum lebhafter Regsamkeit, energischer Tätigkeit (in England, Italien oder Deutschland) fortzuschicken? Nun ist man ja heutzutage auf eine neue Idee gekommen, zur Idee des gegenseitigen Austausches studierender Jünglinge zwischen verschiedenen Ländern. Dieses Verfahren, das an und für sich vortrefflich und empfehlenswert ist, sollte nun aber viel mehr Beachtung und Förderung erfahren. Denn, bis jetzt fand dieses Unternehmen, seitens der französischen bürgerlichen Welt, nur selten geneigtes Entgegenkommen, dagegen, seitens der deutschen und englischen Schulbehörden und Familien, stets herzliche Aufnahme. Der englische Bürger besonders, zögert niemals, wenn es heißt, sich von dem heißgeliebten Knaben zu trennen, und ist immer willig und bereit, letzterem eine praktische ausgiebige Ergänzung seines theoretischen Wissens durch praktische Anschauung zuzusichern. Er hat es gern, ihm von Kindesbeinen an ein wirkliches Bild seines künftigen Lebens vor Augen zu stellen, und hegt eine ganz besondere Vorliebe für jenes Axioma: »Es soll ein jedes Individuum aus sich selbst alle Hilfsmittel zur völligen Entfaltung seines Ich zu Tage fördern; es soll jeder »Boy« so früh wie möglich lernen, allein zu leben, ohne Schüchternheit, ohne Ängstlichkeit, und jenes innere kostbare Gut, womit Gott alle seine Geschöpfe beschenkt hat: »die Individualität«, mit größtem Eifer, mit niemals erlöschender Inbrunst zu pflegen und auszugestalten.« »Leben können« in England heißt soviel wie: sich in allen möglichen Fällen herauszufinden wissen, d. h. gerne anschauen, bemerken, Folgerungen aus dem Bemerkten ziehen. Und das Endziel von alledem ist stets dasselbe: zur Beherrschung seiner selbst .... und der anderen gelangen können!

* * * (Schluß folgt.)

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

Pädagogisches

Kerschensteiner, Dr. **Georg**, Studienrat, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen. München, K. Gerber, 1905. Gebunden 12 M.

Aus der Masse der literarischen Erzeugnisse, die sich mit dem Verhältnisse von Kunst und Pädagogik beschäftigen, geht hervor, wieviel in den letzten Jahren auf diesem Gebiete geforscht und gesucht, experimentiert und geplant worden ist. Die gründlichsten und am weitesten gehenden Untersuchungen über das Wesen der kindlichen Ausdrucksfähigkeit in künstlerischen Dingen sind niedergelegt in dem aus dieser Masse hervorragenden Werke Kerschensteiners, des bekannten Münchener Schulrats, über die Entwicklung der zeichnerischen Begabung der Kinder. Ein Band von 524 Seiten in glänzender Ausstattung enthält neben dem Text 141 Tafeln in Schwarz- und Buntdruck, sämtlich Illustrationen von Kinderhand, außer den beiden Proben aus den Kinderjahren Dürers und Thomas eine Auswahl aus 300000 Proben bayrischer Volksschüler, von 58000 Münchener und 500 Volksschülern einiger Landschulen. Das Buch enthält zunächst die Versuche, dann daraus entspringend die Folgerungen und Forderungen.

Der Zweck der Versuche war die Feststellung, wie weit das Kind im Volksschulalter fähig sei, ein Gesichtsbild nach der Natur oder aus dem Gedächtnisse wiederzugeben. Als Stoff für die Darstellungen wurden verschiedene Gruppen gewählt: Menschen, Tiere, Pflanzen; dann Stuhl, Geige, Trambahnwagen und Kirche zur Erforschung der Entwicklung perspektivischen Sehens; eine Schneeballschlacht, um das Vermögen räumlicher Darstellung kennen zu lernen und zum Schluß Versuche im Ornamentieren durch Verteilen von Buchdeckeln und kreisförmigen Tellern. Alle Blätter hat der Verfasser selbst geprüft und registriert. Diese Registrierung erfolgte auf Grund eines vierteiligen Maßstabes, der sich hauptsächlich für die Menschen-, Tier- und Pflanzendarstellung ergab.

Digitized by Google

1. Stufe: Das Schema. Das Kind zeichnet, was es weiß, nicht, was es sieht. Auf dieser Stufe kennt das Kind keine Schwierigkeit; es stellt alles dar, was seine Welt umfaßt. Ein Mißlingen gibt es nicht für seine Kritik, denn mangelhafte Vorstellung und mangelhafte Ausführung entsprechen einander.

2. Stufe: Allmähliche Entwicklung des Linien- und Formgefühls. Neben dem überwiegend schematischen Ansatz zum Erscheinungsmäßigen.

3. Stufe: Erscheinungsmäßige Darstellung. Das Kind zeichnet nur, was es sieht, aber alles nur flächenhaft.

4. Stufe: Räumliche oder formgemäße Darstellung.

Zu diesen Maßstäben treten später allerdings noch einige andere Einteilungsgründe; aber die Summe der Ergebnisse fußt im Ganzen auf diesen Stufen und bietet daher ein geschlossenes Ganzes.

Die vielfach überraschenden Ergebnisse der Versuche sind unmöglich auch nur auszugsweise hier anzuführen; ein charakteristisches Bild von ihnen zu geben, ist im Rahmen einer solchen Besprechung unmöglich. Psycholog und Pädagog finden hier eine reiche Fundgrube von eigenartigem und anregendem Stoff, der geeignet erscheint, den Lehrplan für den Zeichenunterricht auf eine sicherer psychologische Grundlage zu stellen als bisher.

Einzelne Folgerungen Kerschensteiners mögen als Beweis dienen:

Zwischen Knaben und Mädchen besteht ein großer Unterschied in der zeichnerischen Begabung. Diese Differenzierung gefunden zu haben, bezeichnet der Verfasser als das wichtigste und wertvollste Ergebnis seiner Untersuchungen. Die Knaben neigen mehr zur absoluten, die Mädchen zur dekorativen Raumkunst.[1]) »Das bewußte perspektivische Sehen beginnt bei den Knaben etwa mit dem 7., bei den Mädchen mit dem 9. Lebensjahre. Im 10. Lebensjahre hat sich bereits bei fast 50 % aller Knaben ein deutliches Gefühl für den perspektivischen Ausdruck entwickelt. Bei den Mädchen erst im 13. Lebensjahre.« »Die vollendete Raumdarstellung wird nur von wenigen Knaben vor dem 15. Lebensjahre, etwa 2—4 %, aus eigener Kraft heraus und zwar durch Nachahmung vorgegebener Muster erreicht, von den Mädchen überhaupt nur ausnahmsweise.«

Die Mädchen haben vor dem 14. Jahr kein Bedürfnis zur Darstellung der 3. Dimension im zweidimensionalen Felde infolge von Unfähigkeit, die nach Meinung des Verfassers nicht im Mangel an technischem Geschick, auch nicht in mangelhafter Beobachtung im einzelnen, sondern in einem Mangel in der Gesamtauffassung, in der Apperzeption des Beobachteten begründet liegt. Das größere Gefühl für Rhythmus und die daraus entspringende Begabung für Flächenkunst sind ein Ausgleich dafür. »Das Mädchen ist für rhythmische dekorative Flächenkunst früher und vielleicht stärker begabt als der Knabe.«

[1]) Seite 486 f.

Digitized by Google

Zwischen Gedächtniszeichnen und Zeichnen nach der Natur besteht ein großer Unterschied: »Die Darstellung aus der Vorstellung heraus gelingt beim Kinde besser als die Darstellung nach der Natur.« »Frühzeitige hohe Begabung für den graphischen Ausdruck ist nur dann entwicklungsfähig, wenn sie eine Vorstellungsbegabung ist. Bloße Gedächtnisbegabung für Erscheinungsformen lassen kaum eine künstlerische Entwicklung erwarten.«

Auch die Frage nach der Technik des Zeichnens fordert eine psychologische Grundlegung: »Der dekorative Sinn entfaltet sich beim Kinde, auch abgesehen von dem Teil, der auf Farbenwirkung trifft, durch die Pinseltechnik (Flächentechnik) leichter als durch Blei- oder Federzeichnen (Linientechnik).« »Die frühzeitige Entwicklung des graphischen Ausdrucks ist nicht nur durch das Interesse am Gegenstande bedingt und nicht nur durch Anleitung zur Beobachtung, sondern auch durch Nachahmung bildlicher Darstellungen dieses Gegenstandes, welche von anderen Händen herrühren.« »Infolge der großen Bedeutung der Nachahmung für die graphische Ausdrucksfähigkeit geht die Entwicklung der Zeichenbegabung eines Kindes immer im Rahmen des jeweiligen Kunstzustandes einer Rasse vor sich. (Ein japanisches Kind, das in Deutschland erzogen ist, würde im Sinne der europäischen, ein deutsches Kind, in Japan im Sinne der ostasiatischen Kunst sich entwickeln.)«

Auf der langen Reihe seiner Folgerungen bauen sich dann die Forderungen des Verfassers für die Praxis auf. Auf einer Reihe von Theorien, von denen hier nicht einmal die Fragen, viel weniger die Antworten angeführt werden können, fußt ein vollständig ausgeführter Lehrplan für die Volks- und Fortbildungsschule. Entsprechend der gefundenen Wahrheit, daß die Gesamtauffassung des Objekts die Grundlage für die Darstellung ist, verlangt der Plan Sachen als Objekte für den Zeichenunterricht im Anschluß an den Sachunterricht. In enge Verbindung zum Zeichenunterricht muß der Handfertigkeitsunterricht treten. Sein Ziel ist: »Der Zeichenunterricht an den Volksschulen hat die Gesichtsvorstellungen auszubilden und das Vermögen, sie graphisch auszudrücken, in den Anfängen zu entwickeln.«

Einzelne grundlegende Forderungen seien hier angeführt: 1.—5. Jahr: Massen-, dann Gruppen- und Einzelzeichnen. Zuerst mehrfaches Darstellen eines Gegenstandes nach dem Gedächtnis; keine schematische Vorzeichnung des Lehrers. Übergang zum Zeichnen nach Natur an Blättern zu üben. Übung perspektivischen Sehens an Modellen. Selbständiges Entwerfen (Komponieren) kann nicht Klassenaufgabe sein. Häusliche Beschäftigung mit Abzeichnen guter Muster (alte Holzschnitte und Handzeichnungen).

Das Lehrziel für die Fortbildungsschule ist: Fortsetzung der in den Volksschulen begonnenen Ausbildung der Gesichtsvorstellungen und Entwicklung des Vermögens, sich graphisch auszudrücken, je nach dem Gewerbe, sei es bis zur technisch notwendigen Genauigkeit (im projektiven Zeichnen), sei es bis zum künstlerisch brauchbaren oder doch einwandfreien Ausdruck (Freihandzeichnen). Die Erreichung dieses Zieles ist durch viele gute Wegweiser erleichtert. Aus einigen

Digitized by Google

dieser herausgegriffenen Sätze geht schon hervor, daß dieser Plan nicht als Schablone für alle Verhältnisse gedacht ist, sondern nur als ein Vorschlag aufzufassen ist, der in manchen Punkten noch eine Wandlung erfahren dürfte. Seine eingehende Benutzung als Ratgeber bei Aufstellung von Zeichenlehrplänen kann aber nur warm empfohlen werden. Denn er ist entsprungen aus dem Bestreben des Verfassers, das Zeichnen der Charakterbildung der Kinder dienstbar zu machen. Diese kann nur erfolgen durch Ausbildung dessen, was sich aus der jeweiligen Seele entwickeln läßt; auf dieser Grundlage erwächst neben dem Charakter auch das Glück des Individuums. Wenn der Drang, zu einem Buche öfter zurückzukehren, ein Zeichen für seine Güte ist, so wird noch manch ein Leser bestätigen, daß Kerschensteiners Buch zu den wenigen guten Werken der Hochflut pädagogischer Bücher gehört.

Allstedt S.-W. Paul Blauert

Stempel, Heinrich, Der Schulgarten. Minden, Marowsky, 1906. 26 S. und 1 Plan. 0,75 M.

Die kleine Schrift wird von jedem, der einen Schulgarten einzurichten und zu pflegen hat, mit großem Gewinn gelesen werden. Aus dem mannigfaltigen Inhalt sei eins herausgehoben: der Verfasser fordert eine Anordnung der Pflanzen nach wertvollen Gesichtspunkten, besonders nach einfachen biologischen Sätzen. Die »biologische Abteilung« seines Gartens enthält z. B.: Pflanzen mit Einrichtungen, das Licht auszunutzen; Pflanzen, die Mittel zur Begünstigung der Fremdbestäubung besitzen; Pflanzen, die durch Nachtschmetterlinge bestäubt werden; Schmarotzerpflanzen; Stützpflanzen; Giftpflanzen usw. Die bis ins Einzelne gehenden Zusammenstellungen S. 20—26 werden namentlich für den Lehrer förderlich sein, der auch seinem Lehrplan biologische Sätze als Prinzip der Auswahl und Anordnung zu Grunde legt, wie ich es in meinem »Lehrplan für den Unterricht in Naturkunde« (Leipzig, Teubner, 1906) getan habe.

Jena P. Henkler

Digitized by Google

FACHPRESSE

Aus der philosophischen und pädagogischen Fachpresse

Archiv für systematische Philosophie. XII. Bd. Heft 2. 1906.

Kurt Geißler, Über Begriffe, Definitionen und mathematische Phantasie. — Viktor Stern, Ein neues Argument gegen den Materialismus. — Emil Bullaty, Erkenntnistheorie u. Psychologie. — Berth. Weiß, Lamprechts Geschichtsphilosophie. — Max Frischeisen-Köhler, Über die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systemat. Philosophie. — David Koigen, Jahresbericht über die Literatur zur Metaphysik. — Die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der systematisch. Philosophie. — Zeitschriften. — Eingegangene Bücher.

Dörpfelds Evangelisches Schulblatt. Von Achinger. 50. Jahrg. 6. u. 7. H.

C. Achinger, Lebensabriß des Rektors Horn. — Rede des Herrn Hauptlehrers Rumscheidt im Haag. — Rede des Herrn Rektors J. Kielmann in Barmen. — Rede des Herrn Mittelschullehrers Abendroth in Elberfeld. — Dr. G. v. Rhoden, Rektor Horns sittlich-religiöses Testament. — I. Abteilung: Abhandlungen: Vortrag von Rektor Adams, Zur Lehrerinnenfrage. — P. Natorp, Dörpfeld und die gemeinsame Schule. — G. Range, Nachbemerkungen zu Natorps Entgegnung. — II. Abteilung: Rektor C. Schmell, Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben usw. Generalversammlung und Jahreskonferenz des »Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde« in Barmen am 19. April. — Deutsche Lehrerversammlung in München Pfingsten 1906. — Aus einem Briefe. — Rundschau. — III. Abteilung: Literarischer Wegweiser.

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. 127. Band. 2. Heft.

Noth, Die Willensfreiheit.

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie. XXX. Jahrg. 1. Heft.

Kraus, Ein Beitrag zur Erkenntnis der sozialwissenschaftlichen Bedeutung des Bedürfnisses. — von Schubert-Soldern, Über die Bedeutung des erkenntnistheoretischen Solipsismus und über den Begriff der Induktion. — Reybekiel-Schapiro, Die introspektive Methode in der modernen Psychologie.

Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. IV. Band. 2. Heft.

Radbruch, Rechtswissenschaft als Rechtsschöpfung. — 1. Heft: Simmel, Zur Soziologie der Armut.

Digitized by Google

Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. 40. Bd. 3. Heft.

Saxinger, Beiträge zur Lehre von der emotionalen Phantasie. — 4. Heft: Clifton of Tailor, Über das Verstehen von Worten und Sätzen.

Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XXI. 1. Heft.

Dr. Michael Gloßner, Zur neuesten philosophischen Literatur. (Mühlenhardt, Gott u. Mensch als Weltschöpfer. Motora, An Essay on eastern philosophy. Kiefer, Plotin. Sentroul, L'objet de la Métaphysique. Hoffmann, Descartes. Flügel, Herbart. Richert, Schopenhauer. Gutberlet, Psychophysik.) — Joseph Gredt, Zum Begriff des Schönen. — Friedrich Klimke, Die Philosophie des Monismus. — Dr. Ignaz Wild, Über die Echtheit einiger Opuscula des heil. Thomas. — Reginald Schultes, Reue u. Bußsakrament. Die Lehre des hl. Thomas über das Verhältnis von Reue und Bußsakrament. — Literarische Besprechungen.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch, herausg. von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheimes und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XI. 11. Heft.

A. Abhandlungen: Dr. M. Fiebig, Über Vorsorge und Fürsorge für die intellektuell schwache und sittlich gefährdete Jugend. — B. Mitteilungen: Dr. Friedr. Schmidt, Bericht über den 2. Kongreß f. experimentelle Psychologie in Würzburg vom 18.—21. April 1906. — E. Enderlin, Lehrkurs für Lehrer von sprachgebrechlichen Kindern in Heidelberg. — J. Trüper, Ein Wort der Abwehr gegen Herrn Prof. Gheorgov in Sofia, betreffend den Kongreß f. Kinderforschung und Jugendfürsorge. — Eine neue Vereinigung für Kinderkunde. — Frau von Zander. — Alkoholismus und Blindheit. — C. Literatur: G. Pongratz, Allgemeine Statistik über die Taubstummen Bayerns. Zugleich eine Studie über das Auftreten der Taubstummheit in Bayern im 19. Jahrh. Von Franz Weigl. — E. Claparède, Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale. Aperçu des proplèmes et des méthodes de la nouvelle pédagogie.

Glauben und Wissen. Von Dr. phil. E. Dennert. IV. Jahrg. Heft 8. 1906.

A. Rücker, Erlösung. — W. Kuhaupt, Das Problem des Lebens vom Standpunkt unserer technischen Werkzeuge und Maschinen. — Prof. Dr. J. Reinke, Wissenschaftliche Gesichtspunkte. — A. Brüssau, Was sagt die Schrift? — Zeugen Gottes aus Wissenschaft und Kunst. — Umschau in Zeit u. Welt. — Notiz. — Aus guten Büchern. — Antworten auf Zweifelsfragen. — Apologetische Rundschau.

Revue de Métaphysique et de Morale. (M. X. Léon.) 14e année, No. 4. Juillet 1906.

Sully Prudhomme, Psychologie du libre arbitre. — A. Fouillée, La doctrine de la vie chez Guyau, son unité et sa portée. — E. Halévy, Les principes de la distribution des richesses. — Études critiques: Ch. Andler, Un système nouveau de socialisme scientifique: M. Otto Effertz. — Questions Pratiques: M. Winter, Application de l'algèbre de la logique à une controverse juridique. — Supplément.

Mind A Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Prof. G. F. Stout. New Series. No. 59. July 1906.

John Dewey, The Experimental Theory of Knowledge. — J. S. Mackenzie, The New Realism an the Old Idealism. — W. Mc Dougall, Physiological Factors of the Attention-Process. — Foster-Watson, The Freedom of the Teacher to Teach—Religion. — Discussions. — Critical Notices.

Digitized by Google

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Sulze, Die Reform der evangelischen Landeskirchen nach den Grundsätzen des neuern Protestantismus. Berlin. Schwetschke, 1906. 248 S.

E. L. Fischer, Friedrich Nietzsche, der Antichrist in der neusten Philosophie. 2. Aufl. Regensburg, Manz, 1906. 196 S.

E. Marcus, Die Elementarlehre zur allgemeinen Logik und die Grundzüge der transzendentalen Logik. Herford, Menckhoff, 1906. 220 S.

H. Poincaré, Wissenschaft und Hypothese. Deutsch von F. und L. Lindemann. Leipzig, Teubner, 1906. 346 S.

A. T. Sheaman, The development of symbolic Logic. London, Williams and Norgate, 1906. 242 S.

L. Stein, Die Anfänge der menschlichen Kultur. Aus Natur- und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. 1906. 146 S.

K. Vorländer, J. Kants Grundlegung der Metaphysik der Sitten. 3. Aufl. Philosoph. Bibliothek, Bd. 41. Leipzig, Dürr, 1906. 102 S.

H. Poincaré, Der Wert der Wissenschaft. Deutsch von E. u. H. Weber. Leipzig, Teubner, 1906. 252 S.

O. Pfleiderer, Religion u. Religionen. München, Lehmann. 1906. 249 S.

G. Lehmann, Die intellektuelle Anschauung bei Schopenhauer. Berner Studien zur Philosophie und ihrer Geschichte. Band 44. Bern, Scheitlin, Spring & Co., 1906. 38 S.

J. Baumann, Welt- und Lebensansicht in ihren realwissenschaftlichen und philosophischen Grundzügen. Gotha, Perthes. 1906. 81 S.

O. Conrad, Die Ethik Wilhelm Wundts in ihrem Verhältnis zum Eudämonismus. Halle, Kämmerer, 1906. 62 S.

O. v. d. Pfordten. Versuch einer Theorie von Urteil und Begriff. Heidelberg, Winter, 1906. 73 S.

Th. Elsenhaus, Fries und Kant. I. Historischer Teil. Gießen, Töpelmann, 1906. 347 S.

Th. Lipps, Leitfaden der Psychologie. 2. Aufl. Leipzig, Engelmann, 1906. 360 S.

W. Rein, Grundriß der Ethik. 2. Aufl. Osterwieck, Zickfeld, 1906. 336 S.

W. Stern, Beiträge zur Psychologie der Aussage. 2. Folge. Drittes Heft.

W. Kinkel, Geschichte der Philosophie als Einleitung in das System der Philosophie. I. Von Thales bis auf die Sophisten. Gießen, Töpelmann, 1906. 274 S.

W. Wundt, Essays. 2. Aufl. Leipzig, Engelmann, 1906. 440 S.

E. Fränkl, Über Vorstellungselemente und Aufmerksamkeit. Ein Beitrag zur experimentellen Psychologie. Augsburg 1906. 243 S.

J. v. Olivier, Monistische Weltanschauung. Leipzig, Naumann, 1906. 157 S.

L. W. Stern, Person u. Sache. System der philosophischen Weltanschauung. I. Band. Ableitung und Grundlehre. Leipzig, A. Barth, 1906. 434 S.

O. Pfleiderer, Über das Verhältnis der Religionsphilosophie zu andern Wissenschaften. Vortrag. Berlin, Schwetschke, 1906. 29 S.

A. Dorner, Individuelle u. soziale Ethik. 14 Vorträge. Ebenda 1906. 240 S.

K. Zahn, Rom und die Deutschen. Berlin, Nauck, 1906. 32 S.

S. Uphues, Kant und seine Vorgänger. Berlin, Schwetschke, 1906. 336 S.

K. Lessing, Schopenhauer, Wagner, Nietzsche. Einführung in die moderne deutsche Philosophie. München, Beck, 1906. 482 S.

M. Heinze, Überwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie. IV. Teil. Die Philosophie seit Beginn des 19. Jahrh. 10. Aufl. Berlin, Mittler, 1906. 704 S.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Digitized by Google

AUFSÄTZE

Die arithmologischen und wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten als Grundlagen der Strümpellschen Klassifikation der Kinderfehler

Von

W. G. Alexejeff in Jurjew (Dorpat)

> In Betreff der prinzipiellen Lehren hat der Verfasser seinen Gegensatz gegen die materialistische Auffassung des Geisteslebens nicht etwa durch bloße Verneinung derselben, was zu nichts führt, sondern mehr dadurch hervortreten lassen, daß er diejenigen positiven Sätze mitteilte und begründete, durch welche das, was der Materialismus oder, allgemeiner gesagt, die rein physikalische Behandlung des Geistigen an Tatsächlichkeiten enthält im Zusammenhange mit der darüber hinausgehenden Ansicht vollständig nach seinem Werte bestehen bleibt.
>
> L. Strümpell (Psychologische Pädagogik. Vorwort).

Diese Worte des berühmten Forschers der Menschenseele charakterisieren vollständig seine ganze Richtung der wissenschaftlichen Untersuchungen nicht nur in seinem Werke »Psychologische Pädagogik«, sondern auch in seinem »Grundriß der Psychologie« und besonders in seiner bahnbrechenden Arbeit »Die pädagogische Pathologie«.

In demselben Vorwort wird die Bedeutung dieser wissenschaftlichen Anschauungen des ehemaligen Dorpater Professors für seine Untersuchungen sehr klar mit folgenden Worten dargestellt:

»Der Verfasser legt auf diese Seite seiner Schrift, zu der namentlich die Darstellung der diversen psychischen Kausalitäten und des

Digitized by Google

Verhältnisses gehört, welches zwischen dem psychischen Mechanismus und den nicht mechanisch wirkenden Kausalitäten im Geistesleben stattfindet, einen besonderen Wert und muß deshalb gerade die Beachtung dieses Teiles seiner Arbeit von seiten unbefangener Leser wünschen.«

In diesem Aufsatze will ich versuchen zu beweisen, daß diese Grundanschauung in den bedeutendsten Untersuchungen Strümpells über die Kausalitäten des psychischen Lebens mit dem Begriffe der arithmologischen und wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten übereinstimmt, welche in den letzten 15—20 Jahren sehr gründlich und streng wissenschaftlich von der Moskauer mathematischen Schule und besonders von dem seligen Haupte derselben Prof. N. W. Bugajew ausgearbeitet wurde.[1])

In meinem Artikel »Über die Entwicklung des Begriffes der höheren arithmologischen Gesetzmäßigkeit in Natur und Geisteswissenschaften« habe ich die ersten damals mir bekannten Spuren des Begriffes der arithmologischen d. h. sprunghaften (nichtkontinuierlichen) Gesetzmäßigkeit in den Untersuchungen von zwei Dorpater Professoren — G. Teichmüller und Alex. v. Oettingen angezeigt. Die Untersuchungen Strümpells, in welchen diese Art des kausalen Verhältnisses schon eine so große praktische Bedeutung bekommen hat, waren mir ganz unbekannt und nur letzte Zeit lernte ich sie kennen.

Jetzt finde ich auch die Urquelle aller diesen Ideen Strümpells, Oettingens und Teichmüllers, welche so tapfer gegen einen sehr starken herrschenden Strom der physikalisch-mechanischen Darstellung der Welt während des letzten Halbjahrhunderts gekämpft haben und deren Untersuchungen auch die letzten Jahre von der exakten Wissenschaft kaum anerkannt worden sind.

Diese Urquelle liegt in den genialen Forschungen Johann Friedrich Herbarts, zu welchen leider viele Gelehrten und sogar die Pädagogen neuerer Zeit sich skeptisch zu verhalten beginnen. Was die Untersuchungen Strümpells anbetrifft, so sind dieselben ganz natür-

[1]) Auf dieser Stelle werde ich nur die wichtigsten Resultate dieser Untersuchungen anzeigen. Die ausführlichere Darstellung derselben findet sich in meinen Werken:

Die Mathematik als Grundlage der Kritik wissenschaftlich-philosophischer Weltanschauung. Jurjew (Dorpat) 1902. (Auch bei Mayer & Müller in Berlin.)

Über die Entwicklung des Begriffes der höheren arithmologischen Gesetzmäßigkeit in Natur- und Geisteswissenschaften. Zeitschrift für wiss. Philos. und Soziologie. 1904.

N. W. Bugajew und die idealistischen Probleme der Moskauer mathematischen Schule. Zeitschr. f. wiss. Philos. u. Soziologie. 1905. (Auch bei Mayer & Müller.)

Digitized by Google

lich sehr bedeutend durch die Ideen HERBARTS beeinflußt, weil STRÜMPELL selbst einer der besten Kenner der HERBARTschen Forschungen gewesen ist und in seinen Schriften sehr viel für die Verbreitung und Klarstellung derselben getan hat. Die Untersuchungen ALEX. v. OETTINGENS standen auch unter dem Einflusse der Ideen HERBARTS durch die Werke eines der eifrigsten Herbartianer, Professor der Mathematik DROBISCH, deren Werke so oft in der »Moralstatistik« OETTINGENS zitiert werden.

Unabhängig von Herbart steht die Entwicklung des Begriffes der arithmologischen Gesetzmäßigkeit innerhalb der Moskauer mathematischen Schule. Hier wurde dieser Begriff durch die zahlreichen Untersuchungen im Gebiete der Zahlentheorie und der Wahrscheinlichkeitsrechnung von dem Akademiker TSCHEBISCHEF, von den Professoren DAWIDOW, ZINGER, LJETNIKOW, BUGAJEW, NEKRASSOW und anderen Mitgliedern der Moskauer mathematischen Sozietät sehr ausführlich ausgearbeitet. Leider wurden diese Untersuchungen hauptsächlich in russischer Sprache veröffentlicht[1]) und sind dadurch im Auslande auch den Fachmännern fast gänzlich unbekannt. Die Resultate dieser Untersuchungen, welche eine philosophische Bedeutung haben, veröffentlichte ich in deutscher Sprache in meinen oben erwähnten Werken.

In nachstehendem Aufsatze werde ich ganz kurz die wichtigsten Resultate dieser Untersuchungen der Moskauer mathematischen Schule darstellen und die Übereinstimmung derselben mit dem Begriffe von den Kausalitäten des Geistesleben in der STRÜMPELLschen Klassifikation der Kinderfehler beweisen. Über den Zusammenhang der Grundideen in den HERBARTschen Untersuchungen mit der Idee der arithmologischen Gesetzmäßigkeit will ich näher in einem andern Aufsatze sprechen, für welchen als Motto folgende bedeutungsvolle Worte HERBARTS dienen sollen:

»Diejenigen, welchen Materie ein Continuum sein soll, können überhaupt den starren Körper nicht begreifen; es gibt für sie gar keinen Grund weder für bestimmte Verbindung, noch für bestimmte Gestaltung. Das heißt, es gibt für sie überhaupt keine Naturphilosophie. Wo Alles fließt, da gelangt Nichts zum Stehen.« (Hartensteinsche Ausgabe. Bd. IV, S. 473.)

---

[1]) In 25 Bänden der »Mathematischen Sammlung« der Moskauer mathematischen Sozietät und in einigen Bänden der »Fragen der Philosophie und Psychologie« der Moskauer psychologischen Gesellschaft.

Digitized by Google

Die physikalischen Kausalitäten lassen sich durch Experimente feststellen und infolgedessen gibt es keinen Zweifel über ihre Existenz. Dagegen ist es sehr schwer und sogar unmöglich die Kausalitäten des Geistesleben dem Experiment zu unterwerfen; hier wird man gezwungen von den Erfahrungstatsachen des inneren Bewußtseins auszugehen. Dieses Verfahren wird jedoch von der exakten Wissenschaft nicht allseitig anerkannt und die dadurch entstandenen Begriffe werden einfach als bloße Illusionen von vielen Gelehrten betrachtet.

Die glänzende Entwicklung der physikalischen Wissenschaften während des verflossenen XIX. Jahrhunderts verursachte, daß auch in den Geisteswissenschaften die Anwendungen von Schablonen der physikalischen Untersuchungen gemacht wurden, aber sehr oft ohne genügende Kritik. So entstanden verschiedene paradoxe Hypothesen, deren Folgerungen sich absolut nicht mit der Wirklichkeit im Einklang befinden. Viele Gelehrten und Philosophen fingen an zu behaupten, daß das Weltall nur den Gesetzen der physikalischen Kausalitäten unterworfen sei und andere Kausalitäten, wie z. B. die freien Strümpellschen (nach Prof. Ziehen[1]) »ein hölzernes Eisen«) überhaupt nicht existierten. Als Folge davon entsprang die Verneinung des freien Willens und sämtlichen idealen Bestrebungen des Menschen: Gut und Böse, Schönheit und Gerechtigkeit werden als Illusionen der menschlichen Phantasie dargestellt. Daraus entsprangen auch in der schöngeistigen Literatur die modernen fatalistischen und pessimistischen Anschauungen auf die ganze menschliche Existenz. Materialismus oder Determinismus ist im allgemeinen der Name von allen diesen wissenschaftlichen und philosophischen Bestrebungen, welche heutzutage so eine herrschende Rolle in wissenschaftlichen Untersuchungen spielen und allein den Namen der exakten Wissenschaft in Anspruch nehmen.

Allmählich jedoch fingen die Gelehrten an zu merken, daß die mechanisch-physikalische Darstellung der Welt zu Folgerungen führt, die der Wirklichkeit nicht entsprechen und die vollkommen natürlichen ästhetischen und ethischen Bestrebungen der Menschen ausschließen. Es wurde von einigen Gelehrten angenommen, »daß es eine Tätigkeit oder Wirksamkeit der Seele gebe, welche, von allen andern Zuständen und Vorgängen in ihr vollständig abgesondert, einen Zustand oder Vorgang aus sich allein heraus zum Dasein bringen und denselben ohne jede anderweitige Mitbeteiligung dem

[1]) Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiol.-experimentellen Psychologie. S. 71. Berlin 1900.

Digitized by Google

gerade gegenwärtigen Inhalte des Bewußtseins einfügen könnte.« Die Vorstellung einer derartigen Tätigkeit führt zum Begriffe der transzendentalen Freiheit des Willens und zur Lehre über den transzendentalen Idealismus. »Die Schuld«, sagt L. Strümpell [1]), »weshalb diese Vorstellung entsprang, liegt hauptsächlich darin, daß man die neben dem Mechanismus vorhandenen anderweitigen psychischen Kausalitäten nicht hinreichend erkannte und die Alleingewalt des Mechanismus nur dadurch beseitigen zu können meinte, daß man seine bloße Negation in die Vorstellung eines außerhalb jedes Zusammenhanges mit den Tatsachen des Bewußtseins stehenden Wirkens umwandelte. Unsere Darstellung hat aber gezeigt, daß es neben dem Mechanismus noch Kausalitäten in der Seele gibt, welche ebenso, wie er, Neues erwirken, aber nicht durch blind und bewußtlos wirkende Ursachen, sondern durch Inhalte, in denen der Seele Bestandteile ihres eigenen Wesens zum Bewußtsein kommen, welche über das Tatsächliche und dessen Mechanismus wegen ihres Wertes und durch ihren Wert hinausgehen.«

Die letzten Worte des berühmten Forschers ebenfalls wie die im Motto dieses Aufsatzes angeführten charakterisieren die ganze wissenschaftlich-philosophische Richtung, welche hauptsächlich von Herbart herstammt und mit dem Namen Realidealismus, meiner Meinung nach, getauft werden dürfte.

Diese Richtung dringt durch die sämtlichen Untersuchungen Herbarts durch, aber besonders scharf wird ihre Bedeutung in seinen pädagogischen Werken hervorgehoben.

In seiner kritischen Schrift »Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik« [2]) sagt er, z. B.: »Zufällig fand ich mich neulich veranlaßt, Fichte's Reden an die deutsche Nation wieder aufzuschlagen. Gern verweile ich hier bei dem eigentlichen Glanzpunkte seines Lebens. Seine moralische Energie, das Lebensprinzip seiner Lehre, taugte besser fürs Handeln mitten in großer Gefahr, als für irgend eine Theorie. Und im Jahre 1808 hatte er die Gelegenheit, sich zu bewähren; denn sein freimütiges Lehren war jetzt ein Handeln. Er sprach Worte zur rechten Zeit, — jedoch die Zeit bestimmte auch hier seine Gedanken. Pestalozzi blühte; und Fichte, weder in Hoffnungen noch in Befürchtungen den wahren Erfolg vorausgehend, ward auf einmal zum Pädagogen. Gewiß eine schwere Metamorphose für den Idealisten!«

[1]) Diese und die oben angeführten Worte sind aus der »Psychologischen Pädagogie (S. 83) entnommen.

[2]) Hartenstein, Bd. XI. S. 325.

Digitized by Google

»Das erste, was er nun vorbrachte, waren Äußerungen des vollkommensten Determinismus; ebenso übertrieben als seine Freiheitslehre. Die neue Erziehung, im Gegensatze der alten, müsse die wirkliche Lebensregung und Bewegung ihrer Zöglinge, nach Regeln sicher und unfehlbar bilden und bestimmen. Im Rechnen auf einen freien Willen des Zöglings liege der erste Irrtum der bisherigen Erziehung das deutliche Bekenntnis ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit.«

Oder in der Rede »Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung« (l. c. S. 367) sagt Herbart:

Nicht bloß in den wirklichen Staaten, sondern recht eigentlich in der Idee des Staats, wie er sein sollte, kommt es darauf an, sich das richtige Zusammenwirken vieler und verschiedener zu der Verwaltung und Kultur deutlich zu denken. Wer dies verfehlte, der müsse wohl in die Rousseauschen Träume versunken sein, die nicht etwa deshalb Träume sind, weil sie sich nicht ausführen lassen, sondern deshalb, weil sie nicht ausgeführt werden sollen und dürfen. Denn Rousseaus Freiheit und Gleichheit ist gleiche Willkür aller; Platons Ungleichheit ist Unterordnung aller unter Vernunft und Pflicht.«

Ebenfalls in dem »Umriß der pädagogischen Vorlesungen«[1] spricht Herbart sein strenges Urteil aus über die Unzulässigkeit der deterministischen und transzendental-idealistischen Anschauungen im Gebiete der Pädagogik: »Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transzendentale Freiheit angenommen wird, schließen sich selbst von Pädagogik aus. Denn sie können den Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt, nicht ohne Inkonsequenzen in sich aufnehmen.«

Um die Unzulässigkeit der deterministischen und transzendental-idealistischen Ansichten in den Geisteswissenschaften am entschiedensten zu verurteilen, wollen wir uns an die Mathematik wenden. Herbart schreibt derselben sehr wichtige Rolle beim Urteil der philosophischen Verallgemeinerungen und Abstraktionen zu: »die Gefahren der Philosophie abzuwenden«, sagt er, »ist das Amt der Mathematik«.[2]

Ebenfalls sehr hoch schätzte die mathematischen Begriffe und Anschauungen ein anderer großer Kenner der Menschenseele Friedrich

[1]) Einleitung. § 3.

[2]) Hartensteinsche Ausgabe. Bd. XI. S. 95.

Digitized by Google

Fröbel. Dieselben legte er seiner genialen Methode der Kindererziehung zu Grunde und seine Überzeugung[1]) war folgende:

»Menschengeist und Mathematik sind so unzertrennlich, wie Menschengemüt und Religion.«

»Form, Größe, Zahl sind zur Erfassung der Gestalt und zur Erschauung ihres Innern für das Leben so wichtig.«

Die Mathematik ist eigentlich nichts anderes als eine exakte Wissenschaft über alle denkbaren Formen von Kausalitäten, d. h. die Mathematik ist eine exakte Kausalitätenlehre.

Freilich sammeln sich allmählich die mathematisch aufgestellten Kausalitäten nach gutem Willen und sogar nach Laune des Gelehrten und frei von allen praktischen Zwecken, dennoch haben diese höchst theoretische Untersuchungen irgend eine geheimnisvolle Zweckmäßigkeit, weil ihre Resultate so viele Anwendungen in andern Wissenschaften bringen, welche sehr oft auch von großer praktischer Bedeutung sind.

Die oben angeführten Worte Fröbels »Menschengeist und Mathematik sind so unzertrennlich wie Menschengemüt und Religion« geben eine Lösung diesem Rätsel: Die spekulativ ausgearbeiteten Schablonen der mathematischen Kausalitäten sind sehr bedeutungsvoll auch für andere Wissensgebiete, welche nichts anderes als Resultate unserer geistigen Tätigkeit sind. (Forts. folgt.)

Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule

Von

P. Zillig in Würzburg

(Fortsetzung)

Ich frage: Was ist nun würdiger, den Erziehungszweck an der Hand der Ethik oder an der Hand des Eigennutzes zu bestimmen? Wenn der Eigennutz sich so anstellt, als ob sich auch mit ihm sittliche Gesichtspunkte wohl vertragen mögen, so ist das zum mindesten eine arge Selbsttäuschung. Das in sich Vortreffliche kann niemals zur Magd des Eigennutzes werden, auch dann nicht, wenn der Eigennutz als Glücksstreben sich äußert.

Wir merken hier ganz deutlich, daß alle vom wahren Erziehungsgedanken abweichenden Zeitbestimmungen der Erziehung nur im

[1]) Fr. Dr. H. Goldschmidt, Ideen über weibliche Erziehung. Motto zum 5. Vortrag.

Digitized by Google

Licht der ethischen Wertschätzung sicher geprüft werden können; was etwa vorfindlichen Aufstellungen über das Ziel der Erziehung höhere Geltung verbürgt, ist allein ihr ethischer Gehalt.

Der Artikel irrt mithin darin, daß er glaubt, den ethisch geforderten Erziehungsgedanken berichtigen zu sollen. Er verkennt die unvergleichlich hohe Würde des Vorbildes der Persönlichkeit, wenn er daneben, wie gleichgeltende Werte, einen gesunden normal entwickelten Körper und nach Möglichkeit allseitige Ausbildung der geistigen Kräfte und individuellen Anlagen setzt. Ja er gibt eben dadurch unbezweifelhaft kund, daß ihm der rechte Erziehungsgedanke gar nicht aufgegangen ist. Will er nicht den Anschein erwecken, daß bei einer vom Streben nach Verwirklichung dieses Gedankens beseelten Erziehung der Mensch am Ende ein mißgestalteter werde?

Der Lebensgedanke, den die Erziehung zum Lebensgedanken jedes einzelnen machen möchte, verlangt, daß sich der Mensch mit ihm völlig, ohne Vorbehalt und Einschränkung, sozusagen ohne jeden Rest durchdringe. Der Mensch soll darnach in allem, was er sinnt und sucht, in seinem ganzen Denken und Tun, das Eine Notwendige seines Lebens vor Augen haben. So wird es ja auch auf dem Boden des Christentums, das mit der Ethik hierin vollkommen übereinstimmt, vom Menschen gefordert. Soll der Mensch was anderes auf der Erde? Darf man sich für den werdenden Menschen Zwecke nach Gutdünken vorsetzen? Zwecke, die er, wenn er sich einst zur ethischen Beurteilung, zur geistigen Wertschätzung des Christentums erhöbe, mißbilligen und wegen deren er gegen seine Erzieher die Anklage erheben müßte, daß sie ihn ihrer Willkür statt dem von der Vernunft Anerkannten unterworfen hätten. Wer nach dem Vorbild der Persönlichkeit strebt, der ist nicht außer seinem Leibe und außer der umgebenden Welt. Nur trachtet er, seine Lebensverhältnisse so zu ordnen, daß sie mit seiner höheren Absicht im Einklang stehen. Ihm liegt alles daran, zu einer einheitlichen Auffassung wie des Lebens so auch der Welt zu gelangen. Die irdischen Güter, die geistigen Güter dienen ihm als Hilfen in der Ausrichtung seiner sittlichen, gottgewollten Aufgabe. Gesundheit und Verstand, Kraft, Anstelligkeit und Wissen gelten ihm als natürliche und geistige Unterstützung im Arbeiten für das Gute. Wie kann es im Menschen je zur vernunftgemäßen Organisation des Bewußtseins, zu einer Ordnung der Werte kommen, wenn Gesundheit, Wissen, Persönlichkeitsstreben einander gleichwertig erachtet werden?

Gesundheit, körperliche Gewandtheit, Intelligenz haben keinen eigenen Wert. Die Gesundheit ist der Zustand eines lebendigen

Digitized by Google

Wesens, bei dem die Organe ungestört nach ihrem Zwecke funktionieren. Körperliche Gewandtheit ist ein Ergebnis der Übung bei einem bestimmten Maß organischer Begünstigung. Intelligenz ist der Erwerb an Erkenntnis im Bereich der Erfahrung. Es liegt auf der Hand, daß diese Dinge erst einen Wert annehmen durch den Willen, der sich darauf richtet. Sie können nur einen Nutzungswert gewinnen. Dieser kann von ethischer Geltung weit entfernt sein. Gesetzt ein Mensch tue alles für seine Gesundheit lediglich darum, weil er darin die erste Bedingung von Lust und Behagen im Dasein sieht, so steht in diesem Falle die Gesundheitspflege tief unter der Linie sittlichen Beifalls. Kann körperliche Fürsorge nicht im Dienst der Gewinnsucht stehen? Dem Wissensstreben liegt oft genug Einbildung, Hochmut zu Grunde, es ist nicht selten vereint mit Geldgier und Habsucht. Es ist nicht ausgeschlossen, daß es schurkenhaften Absichten diene. Hat sich die Intelligenz nicht schon zum Knecht abscheulicher Verbrechen erniedrigt? Begibt sie sich nicht in den Sold herz- und gewissenloser Ausbeutung? Lieh sie nicht ihr ganzes Vermögen dar, als es galt, ein freies Volk zu berauben und unter unerhörten Schändlichkeiten auszutilgen? Soll der Nutzungswert der Gesundheit und Intelligenz ethische Bedeutung empfangen, dann müssen Gesundheit und Denken eben einem dem Guten zugewandten Willen dienen. Wenn ein Mensch für seine Gesundheit sorgt, weil er dann seine Pflichten in der Familie, im Beruf, als Bürger und Volksgenosse besser erfüllen kann; wenn er rastlos nach Vervollkommnung der Erkenntnis trachtet, weil er dann besonders im sittlich erfaßten Beruf gedeihlicher zu wirken vermag: so hat in diesem Falle die Gesundheitspflege, das Wissensstreben ethische Geltung gewonnen.

In der wahrhaft hohen Wertschätzung, welche Gesundheitspflege und Wissenseifer in der Erziehung, die das Persönlichkeitsideal sich zum Zweckgedanken erwählt hat, finden, liegen zugleich die stärksten und nachhaltigsten Antriebe zur Erhaltung und Vermehrung der körperlichen wie der geistigen Kraft des Zöglings. Und zwar keineswegs nur auf seiten des Erziehers. Soll doch dem Zögling selber nach und nach aufgehen die Wichtigkeit des Leibes als des vornehmsten äußeren Werkzeuges und der Gesundheit als der unerläßlichsten natürlichen Bedingung zu allem gelingenden sittlichen Handeln; wie des Sinnes für Wahrheit, d. i. des Strebens nach Zuverlässigkeit der Erfahrungen und Richtigkeit der Gedanken, als der notwendigen geistigen Grundlage auch sittlicher Selbständigkeit und der inneren Vorbedingung ersprießlichen Wirkens für das Gute. Insonderheit soll der Zögling sich auch mit der Auffassung des Christentums durch-

Digitized by Google

dringen, nach welcher der Leib die Wohnstätte Gottes und seines Geistes sein, und jeder nach der Vollkommenheit, auch im Erkennen der Wahrheit, streben soll. Auf dem Boden des Erziehungsgedankens werden Gesundheit und Intelligenz zum Range sittlicher Güter erhoben und die Sorge für beide Erzieher wie Zögling zur sittlichen Pflicht gemacht. Dort dagegen, wo Gesundheit und Intelligenz von dem Bezug auf die höhere Bestimmung des Menschen abgelöst und wie selbständige Werte behandelt werden, sinken sie in der Tat zu bloß natürlichen Eigenschaften, zu Mitteln der Selbsterhaltung und des Lebensgenusses herab, als welche sie auch bereits bei den Tieren begegnen.

Nach alledem ist es nicht zu verstehen, warum der Artikel mittelbar gerade der Besorgnis an erster Stelle Ausdruck verleiht, die Erziehung gemäß dem ethisch geforderten Erziehungsgedanken möchte dahin führen, daß die körperliche, die geistige Ausbildung des einzelnen zu Gunsten des moralischen hintangesetzt werde. Der Artikel unterläßt es, die im ersten Differenzpunkt eingeschlossene Aufstellung stiefmütterlicher Pflege der körperlichen, der geistigen Seite in der Erziehung des Menschen nach dem Geheiße der Ethik auch nur mit einem einzigen Tatsachen-Beleg zu bekräftigen. Ich glaube, die Ausführungen seiner Vorlage gaben ihm kein Recht dazu. Ich glaube aber auch, daß ihm namentlich die hier in Betracht kommenden Werke der großen Vertreter der Erziehung im Sinne der Ethik dazu nicht das geringste Recht gegeben. Es wird hier besonders ersichtlich, wie der Artikel verfährt. Wir werden seine Methode noch öfters zu beachten haben.

Die Erwägung des ersten Differenzpunktes ergibt, daß sich schon hier »die Wege scheiden«, um von einem Ausdruck des Artikels Gebrauch zu machen. Denn hier kommt bereits der Gegensatz zur Geltung, der zwischen der Auffassung der Ethik und des Christentums vom Leben und jener des Artikels besteht. Die Ethik erblickt im Ringen nach der Vollendung im guten Willen die Bestimmung und damit den Zweck unseres Daseins. Ihr gilt die sittliche Freiheit in allen Richtungen des Guten als die Krone alles menschlichen Strebens. Von ihrem Geist war derjenige beseelt, dessen Andenken man in den jüngst verflossenen Tagen mit soviel Geräusch und äußerem Aufwand zu feiern wähnte. Und die Verbreitung dieses Geistes unter den Menschen hat er uns, in seinem rastlosen Arbeiten ein Vorbild für unser eigenes Tun, wie ein Vermächtnis ans Herz gelegt. Das Christentum hegt die gleiche Lebensauffassung wie die Ethik. Auch ihm gilt der Mensch berufen zur Freiheit, die im

Digitized by Google

Wandel nach dem Geist sich äußert. Das Leben ist der Ethik wie dem Christentum nur die Gelegenheit zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe. Anders der Artikel. Nach ihm ist das Leben der Zweck und die Erziehung nach jeder, auch der sittlichen Richtung nur Mittel. Darum vermag er auch nicht den Erziehungsgedanken als den herrschenden, dem sich alle anderen Rücksichten unterzuordnen haben, anzuerkennen. Darum ist ihm auch völlig entgangen, worauf der Lehrplan wenigstens in einer erziehenden Schule allein zu begründen ist; darum hat er auch in dem Bericht über seine Vorlage vieles, aber gerade den Hauptgedanken nicht gebracht. Wo man jedoch auf eine Lebensauffassung im Sinn der Ethik und des Christentums und eben damit auf den großen einheitlichen Zweckgedanken aller Erziehung verzichtet, da ist es eigentlich völlig widersinnig, gleichwohl noch von Lehrplan zu reden. Ist einmal die Unabhängigkeit der verschiedenen Rücksichten in der Erziehung voneinander zum Grundsatz erhoben, so muß man folgerichtig eine jede laufen lassen wie sie laufe und es im übrigen dem Zufall anheimgeben, welcherlei Gebilde am Ende sich daraus ergeben möge!

4. Ist die ethische Bestimmung der Aufgabe der Erziehung und Bildung unzureichend? — Die rechte Lebenspraxis. — Erziehung, Bildung und Existenzbegründung

Der zweite Differenzpunkt, den der Artikel hervorhebt, gipfelt in der Forderung: der Bildungsgedanke muß von vornherein notwendigerweise die Richtung auf das Praktische mitenthalten. Die jetzt geltenden Lehrpläne, heißt es, faßten einseitig nur die Bildung des Intellekts ins Auge; aber es erscheine nicht weniger einseitig, die gesamte Erziehung ausschließlich dem ethischen Gesichtspunkt unterzuordnen. Der Bildungsgedanke hat in gleicher Weise (wie in den Dienst des Erziehungsgedankens) auch in den Dienst der (späteren) Begründung eines menschenwürdigen Daseins zu treten. Erst muß der Mensch festen Boden für seine Existenz unter den Füßen haben, den Anforderungen des Lebens, unseres heutigen Kulturlebens gewachsen sein; wir brauchen Menschen, die dem sittlichen Ideal nachstreben, aber auch zugleich in die Welt, das Leben, die Zeit passen. Darum muß notwendig die Erziehung den Menschen für das Leben, das jetzige Kulturleben vorbereiten und ausrüsten. Das beste sittliche Fundament geht häufig in Trümmer, wenn die materiellen Unterlagen der Existenz nicht genügen oder ins Schwanken geraten; umgekehrt erleichtert eine gesicherte, wenn auch bescheidene Lebens-

Digitized by Google

stellung die Betätigung sittlicher Grundsätze. Die ethische Wertbeurteilung kann bei Aufstellung des Erziehungszweckes, Feststellung der Richtung und des Umfangs des Bildungsgedankens nicht als allein maßgebendes Prinzip erachtet werden; der Bildungsgedanke darf sich nicht bloß den Gesetzen der Ethik unterordnen.

Dagegen ist zu sagen: Das im zweiten Differenzpunkt niedergelegte Bedenken ist schon öfters gegenüber der Unterordnung des Bildungsgedankens unter den Erziehungsgedanken geäußert worden, wie ja auch das im ersten Differenzpunkt enthaltene schon mehrfach zu Tage getreten ist. Auch bei den weiteren Differenzpunkten werden wir das wiederfinden, daß sie nochmals bringen, was zum Teil schon vor vielen Jahren da oder dort gegenüber der Erziehung und dem Unterricht im Sinn der Ethik eingewendet worden und wohl auch lange widerlegt ist. Doch darum kümmerte sich dem Anschein nach der Artikel nicht.

Der Artikel dürfte darin irren, daß er den geltenden Lehrplänen einseitige intellektuelle Bildungsabsicht zuschreibt. Die geltenden Lehrpläne haben in ihren allgemeinen »Erläuterungen«, »Richtpunkten«, oder wie sie die gewöhnlich mitgegebenen Bemerkungen heißen mögen, alle denkbaren guten und schönen und auch geistigen Ziele im Auge; aber in ihrem Wesen, ihren Forderungen, gehen sie lediglich auf Wissen und Fertigkeit, d. h. auf die Leistung, hinaus; sie stehen unter dem Zeichen des Encyklopädismus und des Mechanismus und gemahnen dadurch weit mehr an Basedow'sche Lernabsichten als an die Absichten wahrhafter Geistesbildung.

Die Persönlichkeit, welche der Erziehung als Ideal vorschwebt, ist nicht nur ein Vorbild der Gesinnung, sondern auch des Handelns. Darin stimmt das Christentum abermals mit der Ethik völlig zusammen; auch sein Ideal, der Gottmensch, opfert sich auf im Vollbringen göttlichen Willens.

Außer der ethischen Wertschätzung gibt es nichts, wodurch dem Erziehungs- und Bildungsgedanken unbedingte Gewißheit, Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit gesichert werden könnte. Wer der ethischen Wertschätzung folgt, findet sich daran gebunden. Wenn dem schlechthin Wertvollen seine Geltung belassen wird, so ist das doch nicht zu rügen.

Der Beweisgrund für die Forderung, dem Bildungsgedanken von allem Anfang die Richtung auf das Praktische zu geben, trifft nicht das, was er treffen soll. Ethisch Notwendiges damit bestreiten zu wollen, daß man auf das Brot hinweist, welches der Mensch zu seinem Leben haben muß, oder daß man zu verstehen gibt, es gelte sich

Digitized by Google

einmal in allerlei zu fügen und zu schicken; ist ebenso verfehlt, wie wenn man logisch oder ästhetisch Notwendiges durch dergleichen Argumente bekämpfen will. Gleichwie das Wahre unabhängig ist von der Erwägung, ob es auch genehm sei und Vorteil bringe; und gleichwie auch das Schöne nichts zu fragen hat darnach, ob es auch auf dem Markt begehrt werde und den klingenden Beifall gewinne; so ist auch das Gute nicht darauf verwiesen, erst ängstlich zuzusehen, ob sich damit auch ein gedeihliches Fortkommen in der Welt werde finden lassen. Das Wahre ist das Wahre durch sich selber; das Schöne ist das Schöne durch sich selber; und das Gute ist das Gute durch sich selber.

»Zu Archimedes kam ein wißbegieriger Jüngling.

»Weihe mich, sprach er zu ihm, ein in die göttliche Kunst
Die so herrliche Frucht dem Vaterlande getragen
Und die Mauern der Stadt vor der Sambuca beschützt!«

»Göttlich nennst du die Kunst? Sie ist's,« versetzte der Weise;
»Aber das war sie, mein Sohn, eh sie dem Staat noch gedient.
Willst du nur Früchte von ihr, die kann auch die sterbliche zeugen;
Wer um die Göttin freit, suche in ihr nicht das Weib.«

Der Artikel bedient sich beim zweiten Differenzpunkt derselben indirekten Art der Anschuldigung wie beim ersten. Er sagt es wieder nicht heraus und sagt es doch, daß dann, wenn der Bildungsgedanke durchaus dem Erziehungsgedanken diene, Menschen gebildet würden, die den Anforderungen des Lebens, des heutigen Kulturlebens, nicht gewachsen wären, nicht in die Welt, nicht in die Zeit paßten. Denn welchen Sinn hätten sonst diese Auslassungen beim zweiten Differenzpunkt? Ich gestehe, diese mittelbare Weise der Vorhalte macht an ihrem Teile die Auseinandersetzung mit dem Artikel so schwer und auch — ungemütlich.

Gehen wir den Äußerungen beim zweiten Differenzpunkt ein wenig im einzelnen nach. Der Bildungsgedanke soll in gleicher Weise — wie dem Erziehungsgedanken: der Begründung des Strebens nach dem Vorbild der Persönlichkeit — der (späteren) Begründung eines menschenwürdigen Daseins dienen. Dieses Dasein ist zu verstehen als ein solches, bei den es nicht gebricht an der erwünschten Speise und am erwünschten Trank, an der erwünschten Kleidung, Wohnung, an der erwünschten Annehmlichkeit. Denn ausdrücklich wird die Rücksichtnahme auf die Existenz der Rücksichtnahme auf den ethischen Erziehungszweck zur Seite gestellt. Die Einschärfung, den Bildungsgedanken in gleicher Weise der späteren menschenwürdigen Existenzbegründung wie der sittlichen Bestimmung des Menschen

Digitized by Google

dienstbar zu machen, bekundet von neuem, daß dem Artikel die Bedeutung des Erziehungsgedankens verschlossen blieb. Wie mochte er sonst die Vorsorge für das Nützliche der Vorsorge für das Gute in der Geltung nebenordnen? Der Artikel liefert freilich gerade dadurch unfreiwillig den Beweis dafür, daß wir in Lehrplansachen ohne die Führung durch die ethische Beurteilung keinen Schritt vorwärts kommen. Denn um sicher entscheiden zu können, wie es die Bildung gegenüber dem Kind nun richtig zu halten habe, haben wir schlechterdings kein anderes zuverlässiges Mittel als die Anrufung der ethischen Beurteilung.

Man muß immer wieder fragen: Welches ist der wahre Sinn unseres Lebens? Sind wir nur zum Wohlsein berufen? Dann erhebe ich mein Haupt mit Unrecht, dann rede ich ohne Grund vom Adel des Menschen, dann lasset mich wirklich eifrig sorgen für Essen und Trinken — wie meine Genossen das tun, die Geschöpfe, deren Auge auf den Boden geheftet ist. Oder sind wir dazu berufen, in uns ein Höheres, Göttliches zur Darstellung zu bringen, jenen Gedanken vom Menschen, den die Ethik im Ideal der Persönlichkeit, die Religion im Gottessohne uns zur Nacheiferung vorhält? —

Paßt ein Mensch, dessen Geistesleben durch die Bildung die Richtung auf die sittliche Berufung empfangen hat, nicht in die Welt, in das Leben, in die Zeit? Was ist denn die Welt, das Leben, unser heutiges Kulturleben, die Zeit, die da dem sittlichen Ideal als gleichberechtigte Gesichtspunkte für Erziehung und Bildung zur Seite gestellt werden? Welches ist der Sinn dieser 3 oder 4 Dinge?

Wir reden von der Welt als dem Inbegriff der Materie, als dem All; auch von der Welt der Menschen, ja der Geister; absteigend von einer Welt der Tiere und der Pflanzen und da wieder ins einzelne hinein, z. B. von einer Welt der Vögel, der Blumen. Der Begriff Welt ist ein Begriff der Philosophie — aber auch des naiven Bewußtseins; er ist ein Begriff der Religion. Wie meint ihn der Artikel und was denkt er unter der Forderung: die Menschen sollen in die Welt passen? Die Auffassung des Volkes von dieser Forderung geht dahin, daß man es mit den sittlichen Forderungen im alltäglichen Handel und Wandel nicht so genau nehmen dürfe, weil man sonst Schaden erleide. »In die Welt passen« will nach der geltenden Auslegung besagen: Du mußt geschmeidig sein, dich »dücken und schmücken«, wie es in der Volksrede heißt, damit du wohl fahrest und nirgend anstoßest!

Das Leben ist die Tätigkeit des organisierten Körpers, aber auch der Seele. Der Begriff des Lebens eignet der Physiologie, aber auch

Digitized by Google

der Psychologie. Es begegnet außerdem wieder in der Religion wie im Volksdenken. Häufig ist die übertragene Anwendung. Wir reden nicht bloß von einem Leben der Tiere, der Pflanzen, sondern auch von einem Leben der Natur; nicht nur von einem Leben der einzelnen Menschen, sondern auch des Staats, der Kirche, der Gesellschaft; — von einem Familien- und öffentlichen Leben; von einem Leben in jedem einzelnen Gebiete menschlicher Arbeit: im Bereich des Gewerbes, der Industrie, des Handels usw. Welches ist das Leben, das der Artikel meint? Unser heutiges Kulturleben? Wo ist das zu finden? Ich wollte, es würde unter den Mitgliedern des bayerischen Lehrervereins eine Umfrage darüber veranstaltet, welche Deutung jedes einzelne Mitglied dem heutigen Kulturleben gebe! Wer vertritt das moderne Kulturleben? Welches sind seine Grundlagen, Äußerungen, Ziele?; Spencer — Comte — Schopenhauer — Nietzsche? Darwin — Haeckel? Das pure Nützlichkeitsstreben? Das Ausleben der Triebe? Der volle Genuß des Daseins? Garantiert durch jene selbstische Versicherung auf Gegenseitigkeit, die sich Altruismus heißt? (Forts. folgt.)

Die Eigenart des Kunstunterrichts

Vortrag

Von

Rektor **C. Schubert**-Altenburg

(Fortsetzung)

Aber außer diesen negativen Kriterien wohnt dem ästhetischen Verhalten soviel positiv Wertvolles inne, daß wir auch daraus auf die Notwendigkeit der erzieherischen Anleitung zum künstlerischen Empfinden schließen können.

Vor einem Kunstwerk, sei es Bild oder Dichtung oder Lied, vollziehen wir einen schöpferischen Akt des Bewußtseins, indem wir das Tote uns bei der Anschauung als lebendig denken. Was der Künstler uns gibt, ist ein Scheinbild. Dieses übersetzen wir in die Wirklichkeit. Dieses Vergleichen zwischen Schein und Wirklichkeit, dieses Hin- und Heroszillieren zwischen zwei Bewußtseinsinhalten, diese bewußte Selbsttäuschung ist der eigenartige psychische Vorgang, der durch keinen andern ersetzt werden kann. Form und Gehalt, die Oberflächenerscheinung und die erlebte Bedeutung der Gegenstände werden verschmolzen. Der ästhetische Gegenstand ist formgewordener Gehalt, aber auch gehalterfüllte oder ausdrucksvolle Form.

Digitized by Google

Beide stehen im Dienste der Illusion, sind notwendige Elemente der ästhetischen Anschauung. Weder die Form an sich, noch der Inhalt an sich sind Kern des ästhetischen Genusses, sondern nur ihre Verschmelzung zum Zwecke der Illusion. Nicht das Religiöse in einem Bilde ist Gegenstand des ästhetischen Verhaltens, sondern wie es der Künstler verstanden hat, uns in die von ihm gewollte bewußte Selbsttäuschung, in religiöse Stimmung, zu versetzen. Wer nur immer nach dem Inhalt eines Bildes fragt, wer stoffhungrig einen Roman verschlingt, empfindet noch nicht ästhetisch.

Die ruhige, innige Kontemplation, das gefühlserfüllte Anschauen ist etwas ganz Wunderbares, etwas uns Beglückendes, etwas logisch und begrifflich direkt nicht zu Fassendes. Die Verbindung von starkem Schauen und mächtig strömendem Fühlen ist eine Richtung, die weder in der religiösen, noch in der sittlichen, noch in der wissenschaftlichen Betätigung zu Tage tritt. Wir erleben etwas Eigenartiges in der Illusion, indem wir uns ins Kunstwerk versenken. Beim Anschauen eines schönen Gemäldes oder einer schönen Skulptur, beim Hören eines Musik- oder Dichtwerks erholen wir uns von dem auf praktische Zwecke des Lebens gerichteten Denken und Wollen. Wir vergessen die uns umgebende Wirklichkeit und uns selbst und flüchten uns in die Welt des Scheins. »Viele Menschen werden, wenn sie einen Dichter zur Hand nehmen, mit Leichtigkeit wie in eine andere Welt gehoben; die Sorgen und Zwecke des Alltags sind wie mit einem Schlage ins Weite gerückt. Je hingegebener und weihevoller das künstlerische Genießen ist, um so mehr fühlen wir uns dem Drucke und Zwange des Wirklichen, der Hitze des Arbeitens und Genießens, den Beklemmungen und Zerrungen des Alltags entrückt.« Diesen Kernpunkt des Ästhetischen, diese Herabsetzung des Wirklichkeitsgefühls, diese Entlastung finden wir wiederum schon bei Herbart in voller Klarheit; er warnt zuerst vor dem immerwährenden Kritisieren, das dem ästhetischen Betrachter sein richtiges Gefühl nur zu leicht verleidet und sagt:

»Der Zuschauer oder Zuhörer muß freilich auch seinerseits fähig sein abzulassen von seinem Wollen, fahren zu lassen Arbeit, Sorge und Liebhaberei; denn er soll sich hingeben. Das können Egoisten nicht: und wer dringende Geschäfte hat, wessen Geist getrübt oder gedrückt ist, der kann es nur unter der besonderen Bedingung, daß gerade in seine Stimmung oder in seine Spannung das Kunstwerk eingreife und ihn, wie es eben ist, an sich ziehe.«

So wie bei Herbart, finden wir auch in der neueren Ästhetik die Willenlosigkeit, die Befreiung vom Wissenwollen, von der realen

Digitized by Google

Welt, das Ästhetische als Welt des künstlerischen Scheins. Es würde uns Menschen etwas Wesentliches fehlen, wenn wir nicht diese Fähigkeit, die Wirklichkeit als Schein zu nehmen, hätten: hier schweigt die Unruhe und Einseitigkeit des wissenschaftlichen, sittlichen und religiösen Suchens, hier kommen alle Seiten der menschlichen Natur, Wahrnehmen, Vorstellen, Fühlen, Erleben zu gleichgewichtsvoller Entwicklung. Sinnliches und Geistiges wird versöhnt. »Der böse Dualismus der menschlichen Natur ist hier überwunden.« Unser Vorstellungs- und Gefühlsleben wird vor Verkümmerung bewahrt — darin liegt der höhere biologische Zweck der Kunst. Der Gegensatz von Mensch und Außenwelt schwindet; es gibt keine Schwierigkeiten und Hindernisse wie im religiösen, im sittlichen, im wissenschaftlichen Verhalten. Alle Spannungen und Feindseligkeiten sind aus dem Verhältnisse von Mensch und Außenwelt geschwunden. Hier ist kein Habenwollen, kein Erwerben, kein Erobern, kein Ringen, kein Sichabmühen und unruhvolles Sichquälen, sondern ein freiwilliges, müheloses, dankbar freudiges, edelstes Genießen. Das ist das Positiv-Wertvolle am ästhetischen Verhalten.

Doch es könnte jemand gegen alles dieses einwenden: »Alles, was du da uns als Eigenartiges des ästhetischen Verhaltens preisest, brauche ich nicht. Ich habe die Natur, ich erfreue mich am Naturschönen, ich brauche das Kunstschöne nicht! Die Natur ist viel reicher!«

So müssen wir nun weiter das Eigenartige des ästhetischen Verhaltens noch nach Seite der Natur, der Naturanschauung und des Naturgenießens hin abgrenzen.

Auf einer Versammlung der Thüringer Herbartfreunde sprach ein Lehrer das große Wort gelassen aus: »Der sogenannte Kunstunterricht ist im wesentlichen nichts anderes, als der psychologischbegründete Anschauungsunterricht, wie ihn Pestalozzi und andere gefordert haben. Zeigt den Kindern nicht das Kornfeld im Bilde, sondern ein wirkliches Kornfeld usw.« Das heißt also mit andern Worten: »Ich weiß gar nicht, was man mit den Bildern jetzt will. Abbildungen von Tieren und Pflanzen, geographische und technologische Bilder haben wir in Menge, haben wir immer schon gezeigt. Und im übrigen — führt eure Kinder lieber vor die Natur!«

Diese leider noch recht weit verbreitete Meinung entspringt aus der Unklarheit über den Unterschied von Naturobjekt und Kunstwerk, von empirischer und ästhetischer Anschauung, von Sehen und Schauen, von Photographie und Gemälde. Die Frage ist also zunächst zu beantworten: Wie benutzt der Künstler die Natur? Oder wie

Digitized by Google

entsteht das Kunstwerk? Nur, wenn wir hier selbst tief eindringen, können wir unsere Kinder zu künstlerischem Nacherleben anleiten.

Die Natur ist der ewig frische unversiegliche Quell aller Kunst: das ist ein unumstößliches Axiom. Unter Natur verstehen wir nicht nur die Landschaften, die Bäume, die Bäche, die Seen, den Himmel, sondern auch den menschlichen Körper, das Gesicht, den ganzen Umkreis menschlicher Betätigung, Worte, Ereignisse, Charaktere, Handlungen. Alle Künstler suchen sich einen Schatz von klaren Erinnerungsbildern zu schaffen. Das ist es ja gerade, was den Künstler vor uns auszeichnet, daß er eine gesteigerte Empfänglichkeit für Farben, Formen, Töne, Worte, für Gefühl, Ausdruck und Bewegung hat. Seine gesteigerte Rezeptionskraft und sein gesteigertes Ahnungsvermögen ist verbunden mit einem starken und vielseitigen Gedächtnis für alles, was aus Natur- und Menschenleben sich zur künstlerischen Darstellung eignet. Er sieht individueller, schärfer, spezialisierter, er hat deshalb einen Schatz von individuellen Erinnerungsbildern; — mit Typen, verstandesmäßigen Abstraktionen oder Durchschnittsanschauungen kann der Künstler nichts anfangen, ebensowenig mit unklaren, verschwommenen Anschauungen. Jede echte Kunst geht auf individuelles Leben. Egmont ist nicht ein Typus, sondern ein Individuum. Endlich ist der Künstler im stande, sich diejenigen individuellen Erinnerungsbilder, die er braucht, jederzeit in voller Klarheit und Bestimmtheit in den Blickpunkt des Bewußtseins zu rücken.

Alle wahren Künstler suchen immer wieder an der Natur sich zu bereichern. Dies gilt für alle Zweige der Kunst. Für den Maler und den Bildhauer ist dies leicht einzusehen. Aber auch der Komponist muß den Stimmungsgehalt der Bewegungen und Töne, den Ausdruck der menschlichen Stimme, ja alle Geräusche der Natur auf sich wirken lassen. Das Rieseln der Quellen, das Plätschern des Baches, das Fluten des Stromes, das Rauschen des Waldes, das Pfeifen des Windes, das Heulen des Sturmes, das Rollen des Donners, das Brausen einer erregten Volksmenge, der Schlachtenlärm, alles das setzt sich beim Komponisten in melodische und rhythmische Tonfolgen um; er hat eine starke Rezeptionsfähigkeit für den Stimmungsgehalt der Natur und schafft sich so eine reiche Apperzeptionsmasse, aus der er jederzeit schöpfen kann. In den Bayreuther Blättern stand unlängst eine Studie über die Motive der Waldvögel im II. Akt des Siegfried. Aus Richard Wagners Briefen erhellt, daß er tatsächlich die Vogelstimmen studiert hat. Goldammer, Pirol (in der Dresdner Heide von ihm gehört), Baumlerche, Nachtigall und Schwarzamsel

Digitized by Google

kann jeder leicht herausfinden. Ich brauche auch nur an die Jahreszeiten, an das Chaos in der Schöpfung, an die sinfonia pastorale, an Meeresstille und glückliche Fahrt, an die wabernde Lohe des Feuerzaubers, an Trauermärsche und Wanderlieder zu erinnern. Überall sind es Naturvorbilder und Naturvorgänge, die zu Grunde liegen.

Auch der Ornamentiker kann ohne intensive Kenntnis der Natur nicht schaffen. Er muß das organische Wachstum studieren, das sich gerade ihm in unerschöpflicher Fülle darbietet. Die Blattformen, die Ranken, das spiralische Sichaufrollen der jungen Triebe, die Verästelungen, die Biegungen und Knickungen, alle vegetabilischen Formen, Käferdecken, Schmetterlingsflügel, Vogelgefieder, Krallen und Schnäbel, Panzerungen von Schildkröten, Schlangenhäute u. a., alles beobachtet er genau und schafft sich ebenfalls eine Schatzkammer genauer und intensiv erfaßter, künstlerisch verwendbarer Naturmotive.

So auch der Architekt. Er verwendet einmal direkt die menschliche Gestalt zu Karyatiden, Telamonen und Atlanten, die als Stützen des Gebälks oder der Decke benutzt werden. Dann aber studiert er das organische Wachstum, die Verjüngung des Baumschaftes für den Säulenschaft, den Blumenkelch fürs Kapitäl. Das Stützen, Schweben, Lasten, Emporschießen, Herausquellen entnimmt er der organischen Kraft der Natur.

Der Dichter endlich blickt in den vollen Strom des Menschenlebens und den Reichtum der Natur, immer schon mit dem Gedanken: Was ließe sich daraus künstlerisch gestalten?

So schöpft alle Kunst aus dem unendlich reichen Born der Natur. Das Sinnliche, etwas wunderbar Gewaltiges, ist das Schöpferische in dem großen und gesamten organischen Dasein, das Schöpferische auch in der Kunst. Wo die Bestandteile eines Kunstwerkes nicht der Wirklichkeit entnommen sind, da fühlen wir es schmerzlich heraus, da kommen wir nicht in Illusion. Das Kunstwerk muß für unsere Auffassungsfähigkeit möglich sein; wir müssen dabei die Empfindung der anschaulichen Notwendigkeit und Überzeugungskraft haben. (Schluß folgt.)

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Deutsche Sprache, deutscher Unterricht in Frankreich

Die neue französische Methode Deutsch zu lehren

Von Prof. Dr. H. Schoen in Toulouse (rue de l'université)

(Fortsetzung)

Ganz anders ist es aber unter der dritten Republik geworden. Zuerst ist der Lehrer der deutschen oder englischen Sprache den andern Lehrern als ebenbürtig zur Seite gestellt worden. Bald wurde die Zahl der wöchentlichen deutschen Stunden vermehrt. Von zwei stieg sie rasch bis auf vier oder fünf in den mittleren Klassen. Dann wurde Deutsch (resp. Englisch) in den Vorgymnasialklassen verlangt; schon in der Nona, Oktava und Septima hatten bis zum Jahre 1902 die Schüler vier Stunden Deutsch und merkwürdigerweise wählten fast alle Knaben (durchschnittlich 80—90 %) diese Sprache, weil sie zu allen Staatsschulen (Saint-Cyr, Polytechnique) führen kann.

Bei einem solchen Eifer für deutschen Unterricht kam die Methodenfrage, die früher unberücksichtigt geblieben war, endlich zur Tagesordnung. Zuerst hatte man jeden Lehrer frei gelassen, nach Gutdünken seine Schüler zum Ziel zu führen. Bald aber sah man die Notwendigkeit ein, in den neusprachlichen Unterricht mehr Einheit zu bringen. Es war kaum anzunehmen, daß ein und derselbe Schüler von der Nona bis zur Prima drei oder vier verschiedenen Methoden folgen müßte. Und doch läßt sich eine Methode nicht von einem Tag zum andern gründen und vorschreiben. Von 1872—1902 herrschte die größte Unsicherheit, sogar die reinste Willkür. Es wurden die entgegengesetztesten Vorschläge gemacht, die verschiedensten Pläne entworfen, die mannigfaltigsten Versuche »in anima vili« ausgeführt.

Der Hauptgrund dieser Uneinigkeit war die Tatsache, daß man sich nicht einmal über das Ziel, das erreicht werden sollte, verständigen konnte, und doch ist das die Hauptsache, um eine einheitliche Methode vorzuschreiben. Soll man eine lebende Sprache lernen, um zu sprechen, oder

Digitized by Google

nur um die fremden Schriftsteller zu verstehen? »Parler ou lire«, das war das erste Problem, das die Lehrer der deutschen Sprache trennte. Die Einen — und das waren meist die Jungen — behaupteten, das Kind müsse vor allem im Sprechen geübt werden. Das ist eben, was die Methode der neueren Sprachen von derjenigen der toten Sprachen unterscheidet, behauptete schon im Jahre 1893 Michel Bréal; man lernt, sagte er, Lateinisch, Griechisch, um zu lesen — Deutsch aber, um zu sprechen, und er wollte die deutsche Konversation zum Hauptexerzitium machen.[1]) »Denn«, setzt der bekannte Akademiker hinzu, »wenn der junge Franzose im Sprechen nicht tüchtig geübt ist, wird er später niemals anfangen.«

Und tatsächlich befürchtet der Franzose so sehr, einem Ausländer gegenüber lächerlich zu erscheinen, daß er lieber Deutschland durchreisen wird, ohne einen deutschen Satz auszusprechen, als auf dem Gesichte seines Wirtes jenes ironische Lächeln bemerken zu müssen, mit welchem er selbst so oft den Akzent eines Ausländers anhört.

Die andere Partei — und ihr gehörten nicht minder tüchtige Gelehrte und Professoren an — behauptete, es wäre rein unmöglich, in Frankreich das letztere Ziel zu erreichen. Niemals, dachten sie, wird ein junger Franzose, der Deutsch nur in der Schule gelernt hat, fähig sein, fließend zu sprechen. »Es soll uns genügen«, sagte einst Professor Dr. A. Lange zu uns, »wenn wir den Gymnasiasten dazu bringen können, deutsche Autoren zu lesen, deutsche Bücher zu Rate zu ziehen. Mehr dürfen wir nicht verlangen.«

Und lange schien die Praxis letzterem recht zu geben. Es ist nämlich merkwürdig, wie rasch ein junger Franzose es lernt, deutsche Schriftsteller so ungefähr (à peu près) zu verstehen, wie rasch er den allgemeinen Sinn eines Satzes herausfinden oder erraten kann, auch wenn er kaum die Hauptregeln der deutschen Grammatik kennt.

Aber sobald die Schüler deutsch sprechen sollen, treten die allergrößten Schwierigkeiten zu Tage. Nur solche, die deutsche Gouvernanten gehabt haben, was in Frankreich immer mehr Mode wird, oder die einige Zeit in Deutschland zubringen konnten, bringen es dazu, einigermaßen korrekt deutsch zu sprechen. Gewisse Laute, wie das ch, das z, das anlautende h, das an (ohne Nasalierung!) u. a. m., die starke Betonung der vorletzten oder drittletzten Silbe fallen den Franzosen ungemein schwer. Vielleicht sind die Sprechorgane selbst zum Teil daran schuld? Vielleicht spielt das Gehör auch dabei eine Rolle, denn es scheinen manche Schüler, wie ich es selbst in mehreren Gymnasien bemerken konnte, nicht deutlich das ch in »Fichte« vom sch in »Fischer« zu unterscheiden. Im allgemeinen sind französische Schüler besonders schwer dazu zu bringen, die ihrer Sprache eigene Betonungsweise nicht auch auf die fremde zu übertragen. Es

[1]) Michel Bréal, De l'Enseignement des Langues Vivantes, I, Nécessité d'une pédagogie, S. 20: »Au lieu de passer de la langue écrite à la langue parlée (chose difficile et problématique), la marche indiquée par la nature est de passer de la langue parlée a la langue écrite.«

Digitized by Google

scheint die richtige Aussprache des Deutschen für romanische Schüler überhaupt eine ungemein schwierige Aufgabe zu sein, und gerade im Klassen- und Massenunterricht[1]) ist hierin große Umsicht und Energie notwendig, um etwas Ordentliches zu leisten. Ich weiß wohl, daß auch in Deutschland die richtige Aussprache des Französischen oder Englischen keine leichte Aufgabe ist; doch finden die deutschen Gymnasiasten und die meisten Realschüler in der Aussprache des Lateinischen nützliche Lehren, an die sie sich für die richtige Aussprache des Französischen anlehnen können, und die englische Tonsilbe, die den Franzosen so große Schwierigkeiten bereitet, haben deutsche Schüler in ihrer Muttersprache ja auch. Ganz anders in einem französischen Gymnasium. Da kennen die Schüler weder ch, z, tz Laute, noch die scharfe Betonung der Stammsilbe, denn der leichte Akzent auf der letzten Silbe der meisten französischen Wörter — der in Deutschland, um es vorübergehend zu sagen, außerordentlich übertrieben wird — hat mit der germanischen Betonung der Stammsilben nichts gemein.

Allgemein darf ich behaupten, daß die französischen Mädchen viel leichter Deutsch oder Englisch sprechen lernen, als die Knaben. Auch das Schreiben scheint ihnen weniger Schwierigkeiten zu bereiten. Was jedoch die Grammatik betrifft, bleiben sie oft hinter den Knaben zurück. Diese Tatsache, die man auf verschiedene Weise erklären kann, konnte ich nicht nur in dem mir vor 20 Jahren anvertrauten »Cours supérieur d'allemand« des Institut Polyglotte feststellen, sondern auch in den öffentlichen Vorlesungen für deutsche Sprache, die ich vor 8 Jahren im Gemeindehaus zu Poitiers gegründet habe.

— — — — — — — — — — — — — —

Auf der einen Seite standen also die Lehrer, die sich das Sprechen einer neueren Sprache zum Endzweck gestellt hatten; sie betonten natürlich die praktische Seite des neusprachlichen Unterrichts und gaben der Konversation und den praktischen Übungen den ersten Platz. Auf der andern Seite standen die bescheideneren Lehrer, die sich damit begnügen wollten, deutsche Schriftsteller zu lesen: sie lehrten Deutsch wie sie selbst Griechisch oder Latein gelernt hatten: sie ließen Regeln auswendig lernen oder diktierten sie sogar; sie verlangten schriftliche Übersetzungen aus dem Französischen ins Deutsche (thèmes) und umgekehrt (versions); während der Stunde war die Hauptbeschäftigung das vom Unterrichte der alten Sprachen herübergenommene »Mot-à-Mot«, d. h. die analytische Arbeit, die den fremdsprachlichen Satz langsam zerstückelt und übersetzt.

Lange Jahre dauerte der Streit. Weder die eine noch die andere Partei wollte nachgeben, und Professor Victor Basch schildert uns das traurige Los eines französischen Schülers folgendermaßen:[2])

»Niemals werde ich die Klagen einer Dame aus der besten Gesell-

[1]) Der Lehrer der deutschen Sprache hat oft in einem französischen Gymnasium 35—45 Schüler.

[2]) V. Basch, im schon erwähnten Werk von Michel Bréal, De l'Enseignement des Langues vivantes. S. 8—9.

Digitized by Google

schaft vergessen. Ihr Sohn hatte Deutsch mit einem elsässischen Lehrer angefangen, der Gesang und Auswendiglernen deutscher Gedichte als die richtige Methode empfahl; die Resultate waren sehr befriedigend; schon am Ende des ersten Jahres konnte der Schüler zahlreiche Lieder und Gedichte hersagen, die Eltern und Verwandte entzückten. Diesen Lehrer ersetzte aber bald ein anderer, ein Grammatiker, der für Gesang und Poesie nur wenig Sinn hatte, und grammatische Regeln auswendig lernen ließ, was jungen Schülern, die »O Tannenbaum!« und »Ich hatt' einen Kameraden« singen konnten, außerordentlich langweilig schien. Zwei Jahre später kam ein dritter Lehrer. Dieser zog die Lektüre allen andern Übungen vor. Und da mußte unser junge Sänger, unser heranwachsende Grammatiker tagtäglich sechs oder sieben Seiten von Schmid, Benedix oder Campe übersetzen. Ergebnis: Dem Schüler wurde das Deutsche verleidet; er bat seine Eltern, doch lieber den deutschen Unterricht gegen den englischen zu vertauschen.« [1])

Diese Geschichte ist wohl diejenige zahlreicher französischer Gymnasiasten seit 20 Jahren. So ist es jedenfalls ein Glück, daß man endlich zu der Einsicht gekommen ist, in allen »Lycées« und »Collèges« müsse von den Elementarklassen bis zur Oberprima eine einheitliche, planmäßige Methode herrschen.

— — — — — — — — — — — — — — —

Die Methode, die nun seit 1902 offiziell angenommen und allen Lehrern der deutschen Sprache empfohlen worden ist, scheint mit wenigen Veränderungen diejenige zu sein, die man in Deutschland die direkte Methode nennt. Langsam hat sie sich, dank den Fehlern und Einseitigkeiten der andern Methoden, seit 12 Jahren durchgeschlagen, um mit der neuen Reform des höheren Schulwesens zu siegen.

Drei bedeutende Vorläufer haben in Frankreich der direkten Methode die Bahn gebrochen: es sind Berlitz, Gouin und Carré.

Die Berlitzsche Methode ist auch in Deutschland zu bekannt, um einer ausführlichen Erörterung zu bedürfen; ihre schon sinkende Popularität verdankt sie einer geschickten Reklame ebenso wie ihren unleugbaren Eigenschaften. Was man auch von dem Wert der Methode denken mag, wird man zugeben müssen, daß sie, wenigstens in Frankreich, ein energischer Versuch war, mit der alten schulmäßigen Übersetzungs- und Zerstückelungsmethode des »mot-à-mot« zu brechen und ein natürlicheres Verfahren einzuführen. Dadurch, daß Berlitz eine fremde Sprache so lehren wollte, wie eine Mutter ihre Kinder in der Muttersprache unterrichtet, hat er versucht, das herkömmliche Hin- und Herfahren zwischen zwei Sprachen zu verbannen und das störende Zwischenglied der Muttersprache zu entbehren. Dadurch,

[1]) In französischen Gymnasien hat ein Schüler, wenigstens in den Abteilungen, in denen nur eine neuere Sprache verlangt wird, die Wahl zwischen Deutsch und Englisch (resp. in gewissen Gymnasien noch spanisch und italienisch). Leider kann ein Schüler, dem ein Lehrer nicht gefällt, sogar nach zwei, drei oder vier Jahren, auf Wunsch der Eltern, die eine neuere Sprache gegen eine andere vertauschen. Es ist leicht einzusehen, daß er dann weder die eine noch die andere kann.

Digitized by Google

daß er soviel wie möglich den Schülern den Gegenstand selbst zeigen wollte, dessen fremden Namen sie lernen sollten, hat er besonders den Elementarlehrern einen nützlichen Wink gegeben. In Frankreich sind die Ergebnisse der Berlitzschen Methode oft sehr günstig gewesen, aber man muß zugeben, daß die Einzelheiten dieser Methode in einer Klasse von 30—40 Schülern nicht leicht anzuwenden wären. Es ist leichter, drei oder vier freiwillige Schüler zu unterrichten, als 30 Gymnasiasten zu zügeln.[1])

— — — — — — — — — — — — — —

Bescheidener und, wenigstens in Frankreich, weniger bekannt ist der Versuch des Pariser Professors Franz Gouin. Kein moderner Neuphilolog hat mehr Beharrlichkeit und Uneigennützigkeit an den Tag gelegt, als dieser Sohn armer Eltern.[2]) Im Jahre 1825 geboren, kannte er aus eigener Erfahrung die Schwierigkeiten, die eine fremde Sprache den jungen Franzosen bietet, und die Unzulänglichkeit der herkömmlichen Methode, denn erst nach langen, mehrere Jahre fruchtlosen Bemühungen war es ihm gelungen, die deutsche Sprache praktisch zu beherrschen. Schon als 25jähriger Jüngling ahnte er die Notwendigkeit einer neuen, praktischen und logischen Methode; mehr als 20 Jahre arbeitete er an seinem großen Werke: »L'Art d'enseigner et d'étudier les langues«; es entstand ein dickes Buch von über 400 Seiten. Lange suchte der Verfasser einen Verleger in Paris und in der Provinz; aber keiner wollte sich entschließen, die Kosten der Veröffentlichung eines so umfangreichen Werkes auf sich zu nehmen. Waren nicht damals die Schriften der Inspektoren einzig und allein von Lehrern und Schülern verlangt! Wer würde doch einen 420 Seiten starken Band über eine neue Methode von einem unbekannten Privatgelehrten kaufen? In dieser Verlegenheit faßte der mutige Gelehrte, der schon kein Jüngling mehr war, einen wohlüberlegten Entschluß; er setzte mit eigener Hand die 27 Druckbogen des Buches, und im Jahre 1880 schickte er sein Werk in die weite Welt.[3]) Leider blieb das Buch lange Jahre sowohl in Frankreich als auch im Ausland unbeachtet. Merkwürdigerweise verdankte die Gouinsche Methode ihre späteren Erfolge den Engländern. Der bekannte englische Schriftsteller Mr. Stead hatte zufälligerweise seine fünf Kinder von einem Anhänger der neuen Methode in der französischen Sprache unterrichten lassen. Er mußte staunen über die Fortschritte der Knaben und Mädchen nach sechsmonatlichem Unterricht. Um die Vorzüge der neuen Methode vor aller

[1]) S. in der »Revue de l'Enseignement des Langues vivantes«: »Quelques Observations sur la Méthode Berlitz et les Établissements Berlitz.« (XX. Jahrg. No. 6, August 1903.)

[2]) Vergl. über die Gouinsche Methode meine Arbeit in der englischen Zeitschrift The School World, V, 60, Dezember 1904, S. 446—447.

[3]) Die letzte Ausgabe des jetzt berühmten Werkes erschien im Jahre 1903 bei Fischbacher in Paris: »Essai sur une Réforme des Méthodes d'Enseignement. Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'Art d'enseigner et d'étudier les langues,« par François Gouin.

Digitized by Google

Augen zu beweisen, ließ er seine fünf Kinder vor sechs Examinatoren eine neusprachliche Prüfung ablegen und veröffentlichte das Resultat in der vielgelesenen »Review of Review«[1]) in einem Aufsatz, dessen Überschrift schon die Begeisterung des Verfassers an den Tag legt: »How to learn a language in six months. A royal road to foreign tongues.«

Der Artikel erregte auch in Frankreich großes Aufsehen. Auf einmal war Gouins Name berühmt. Schon im Frühling 1893 beschloß der Pariser Gemeinderat für Gouin mitten im »Quartier Latin« eine besondere Anstalt für neuere Sprachen, die »École municipale des langues vivantes« zu gründen, in der der Entdecker der gefeierten Methode seine Grundsätze praktisch bewähren könnte.

Leider war es dem armen Gelehrten nicht gegönnt, sich lange seines Glückes zu freuen. Vor der Eröffnung der neuen Schule wurde er von einem Schlaganfall heimgesucht, auf den bald eine vollständige Stimmlähmung folgte. Gouins Schüler mußten an des Direktors statt die Leitung übernehmen, und es ist schwierig zu sagen, was aus der Schule geworden wäre, wenn sie von ihm selbst hätte geleitet werden können.[2])

Die Gouinsche Methode hat sich in Frankreich nur langsam Bahn gebrochen und scheint, seitdem die direkte Methode offiziell angenommen worden ist, mehr und mehr in Vergessenheit zu geraten. Sie hat dadurch der neuen Methode der französischen Gymnasien den Weg gebahnt, daß sie, wie die Berlitzsche Methode, das traditionelle Übersetzungs- und Zerstückelungsverfahren bekämpfte und das langweilige »mot-à-mot« abschaffte. Sie lehnt sich an die sogenannte »mütterliche Methode« (la méthode maternelle) an, insofern sie am Anfange des Unterrichts alle Abstraktionen beseitigt und nur konkretes Sprachmaterial vorführt; diese konkreten Gegenstände dürfen, nach Gouin, niemals vereinzelt, d. h. als isolierte Wörter, sondern immer in kleinen, leichten Sätzen vorgeführt werden; in allen diesen Sätzen muß »eine Seele« wohnen; diese »Seele« oder Triebfeder des Satzes ist das Zeitwort, das eigentliche Wesen eines jeden durch Worte ausgedrückten Gedankens. Nur solche in ihrem natürlichen konkreten Zusammenhange dargebotene Gedanken oder Worte können vom Geiste des Kindes verarbeitet werden. Daher bei Gouin die fortwährenden Satzketten, deren jede ein logisches, zusammenhängendes Ganzes bildet.

Zuerst kommen die einfachsten Bewegungen, wie die des Schreitens:

»Ich hebe das linke Bein auf,
»Ich strecke das linke Bein vor, usw.

Bald aber werden die Satzketten zu wirklichen kleinen Erzählungen:

»Der Jäger geht in den Wald,
»Er schaut sich um,
»Er sieht einen jungen Hasen,

[1]) Nummer vom 15. Januar 1893.

[2]) In England war schon im Oktober 1893 eine Schule, die »Central School of Languages«, gegründet worden, die ausschließlich Gouins Methode anwenden sollte.

Digitized by Google

»Er ergreift seine Flinte,
»Er legt an,
»Er zielt nach dem Häslein:
»Der Schuß knallt,
»Die Kugel trifft das Tier,
»Das Häslein fällt,
»Der Jäger eilt herbei,
»Er hebt seine Beute auf« usw.

Dieser Theorie liegt meiner Ansicht nach eine tiefe Wahrheit zu Grunde, nämlich die Tatsache, daß ein Kind neue Ausdrücke in ihrem logischen Zusammenhang leichter behält und deren Gebrauch besser versteht, als wenn man sie ihm vereinzelt vorführt.[1])

Leider hat Gouin dem Ausdruck dieser Wahrheit eine allzu künstliche, etwas scholastische Form gegeben, die auf den vor allem Klarheit und Gewandtheit liebenden Franzosen abschreckend wirken muß.

Jede Satzkette enthält nämlich im Gouinschen Werke 20—30 Sätze, die auswendig gelernt und mündlich geübt werden müssen; 40—50 dieser Satzketten bilden eine Gruppe oder Serie; 12—15 solcher Einzelserien bilden eine Generalserie und wenige Generalserien, wie z. B. »Das Leben auf dem Lande«, »Das häusliche Leben« erschöpfen leicht das konkrete Sprachmaterial, das einem Schüler zur Verfügung gestellt werden muß. Nach einer solchen Methode besteht der Unterricht in der mündlichen Durcharbeitung der gegebenen Satzketten: dem Lehrer wird empfohlen, soviel wie irgend nur möglich, die notwendigen Erklärungen in der fremden Sprache zu geben und höchstens dem Anfänger durch geeignete Gebärden oder Handbewegungen das Verständnis zu erleichtern.

Der zweite Hauptzug der Gouinschen Methode, der von der direkten Methode aufgenommen worden ist, besteht darin, daß sie das Ohr, nicht das Auge des Schülers als das Hauptwerkzeug des Lernvorgangs betrachtet. Deshalb hat Gouin keinen Gebrauch von Bildern machen wollen und sogar grundsätzlich abgelehnt, seine Serien illustrieren zu lassen. Hierin ist, wie wir sehen werden, die neue französische Methode, Deutsch zu lehren, den Grundsätzen Gouins nicht gefolgt. Dieser aber mußte die Bilder entbehren, weil sie, wie er es selbst sagt, »gegen den Geist« seiner Methode waren.[2]) Nach ihm soll sich nämlich der Schüler die Aufeinanderfolge der einzelnen Akte vorstellen, sie »mit dem Auge seiner Einbildungskraft« sehen; was Gouin verlangt, ist also eine lebendige Anschauung (une intuition vivante) mit dem inneren Auge des Geistes (par l'œil intérieur de l'esprit); nach ihm ist die direkte Anschauung unnötig, die bildliche (Zeichnungen, Illustrationen) nicht nur überflüssig, sondern auch schädlich (non seulement inutile, mais encore

[1]) Vergl. Rossmanns Arbeit über die Pariser »École municipale des langues vivantes« in der Zeitschrift für französische Sprache und Literatur. Bd. XVII, 1895, S. 40 f.

[2]) François Gouin, L'Art d'enseigner et d'étudier les langues. Vorwort zu den Serien.

Digitized by Google

nuisible); und dies, weil sich der Lernende dabei nur passiv, empfangend verhält (il ne fait preuve que d'une activité réceptive). Wir werden sehen, daß die neue französische Methode ebenfalls die innere Anschauung verlangt, aber ohne die Bilder und die konkrete Anschauung abzulehnen, weil eben diese das Kind am einfachsten zur inneren Anschauung führen können.

— — — — — — — — — — — — — — —

(Forts. folgt.)

2. Zur Frage der praktischen Verwertung der Schulferien

Von P. Thiry-Verneuil (Eure-Frankreich)

(Schluß)

In unserem demokratischen Vaterlande geziemt es sich vor allem, der mittellosen Schuljugend sich tatkräftig anzunehmen; auch sollte die Regierung ihr Augenmerk darauf richten, daß diese unsere wichtigsten sozialen Kräfte von jener Fortschrittsbewegung auf pädagogischem Gebiet möglichst profitieren. Es sollten nämlich, wie in Belgien, unserm Nachbarlande, der Fall ist, Regierung und besonders »persönliche Initiative« danach streben, recht viele »Schulferienheime« zu schaffen, die sogenannten »colonies de vacances« und »bourses de voyages« zu verallgemeinern und durch staatliche Unterstützungsgelder überall zu befördern. Es sollte die Regierung das als ihre Aufgabe betrachten, allen Schulbehörden klar zu machen, daß der Lehrer, auch außerhalb seines Wirkungskreises während der Schulzeit, den Eltern behülflich sein soll, um aus den Schulferien etwas für das weitere Gedeihen des Knaben Nützliches ins Werk zu setzen. Statt der hochgelehrten Reden am Schlusse des Schuljahres, wo immer, in grauer Theorie, von den heroischen Tugenden der Alten doziert wird, von dem idealen Zweck der Studien (ohne jedwede Zuhilfenahme von Beispielen oder Fingerzeigen), von den dem Kinde obliegenden Aufgaben gegen Lehrer und Eltern, — was bei der Eintrittsrede, am Anfange des Schuljahres viel besser der Fall wäre, — statt aller dieser unnützen, banalen, von freiheitslustigen Buben kaum vernommenen, jedenfalls sehr zerstreut angehörten Reden und Auseinandersetzungen, wäre gewiß auch einmal eine einfache, ungezwungene familiäre Aussprache über die unermeßlichen Reize einer frei und zugleich praktisch benutzten Ferienperiode an der Zeit. Es sollte Eltern und Knaben klar gemacht werden, daß diese Zeit kostbar, höchst kostbar ist, daß sie nicht in unnützem Hin- und Herschlendern vergeudet werden soll, vielmehr daß in diesem nunmehr lang und freigebig bemessenem Zeitraume wunderbare, inhalt- und folgenreiche pädagogische Hilfsquellen bezw. Lehrzwecke für die Zukunft und spätere soziale Leistungen der Kinder zu finden wären. In diesen praktischen Auseinandersetzungen des Redners würden die Eltern manche Hinweise, neue Gesichtspunkte, manche wertvolle Auskünfte vernehmen: alles dies würde Licht werfen in dies wichtige Problem der möglichst besten Aus-

Digitized by Google

nützung der Musestunden und Ruhetage der langen Ferienzeit. Auch ein grelles Licht würde der Lehrer werfen können auf die bei uns betriebene Verhätschelung, auf die unüberlegte, allzu zimperliche, ja weibische Behandlung des Kindes. Aus alledem könnte dann folgender Schluß gezogen werden: »Bei uns Franzosen betrachtet man das Kind, ja sogar den Jüngling allzusehr als ein zartbesaitetes Wesen, als eine kostbare Treibhauspflanze, die fortwährender, unaufhörlicher Sorge bedarf, die man nie ins freie Licht stellen darf, ohne Gefahr für Gesundheit, Geist und Seele.« Bedenkt man daß, heutzutage noch, am Anfange des zwanzigsten Jahrhunderts, etwa 80% der bürgerlichen Familien in Frankreich solche Ansichten hegen, so wird uns die Wichtigkeit des aufgeworfenen Problems nicht entgehen, so wird uns endlich klar werden, daß eine förmliche, radikale Reaktionsbewegung gegen diese althergebrachten, schablonenhaften, altmodischen Ansichten notwendig, unbedingt notwendig ist.

* * *

Gar oft ist die »Arbeit,« die fruchtbringende Arbeit, verleumdet worden, und nur allzu oft hat ihr Begriff zu Karrikierungen, zum Synonym »surmenage,« d. h. Überbürdung, übermäßige Abmühung, übertriebene Abnutzung der körperlichen und geistigen Kräfte, Anlaß gegeben. Diese Wortspielerei muß uns aber keineswegs abschrecken; sie soll zu keinem falschen Begriff führen.

Überall heißt es jetzt noch: »Unsere Kinder härmen sich ab, verkümmern sich ihr Leben, arbeiten sich tot! Zur Zeit unserer Vorfahren war von solcher Überbürdung des körperlichen und geistigen Vermögens keine Rede: ein jeder arbeitete nach seinen Kräften, mühte sich nicht durch unnütze Vollpfropfung des Gehirns ab, und gelangte doch zu ebensogutem Resultate wie heutzutage!« Zwar ist gegen diese Argumentation nichts einzuwenden und hat ihre Geltung für frühere Zeiten; aber in unserm Zeitalter, wo man schnell lebt und schnell leben muß, wo alles die Sinne, Geist und Seele sozusagen aufreibt, muß doch die Form der Arbeit eine andere, andersgestaltete sein. Früher gewann man sich das Leben ohne großen Kräftenaufwand, weil eben die Form des Lebens eine viel einfachere war.

Sehen wir uns doch um, schauen wir uns z. B. die Form der Arbeit in England und Amerika an, wo die freiere Auffassung der Kinderzucht und das so charakteristisch und originelle Schülerleben mit Recht gerühmt wird, wo Spiele und Sportübungen in frischer Luft mit geistiger Arbeit in bunter Abwechselung leben und wirken. Wird dort »nicht« gearbeitet? Wer könnte das bezweifeln, im Lande des »intensiven Lebens«? Nur wird dort »harmonisch« getrieben, was wir hier (bei unpassender Vergeudung der Arbeitskräfte) einseitig »intellektuell« treiben; dort bedeutet das Wort »Arbeit« soviel wie »beständiger Kampf gegen sich selbst und gegen die Materie«. Das Leben eines Schülers zu Eton, Bedales, Abbotsholme oder Chicago, das jedes französischen Schulknaben Begierde erregt, weil es, für sein oberflächliches und nicht auf den Kern eingehendes Anschauungsvermögen als ein Eden vorkommt, wo alles mit Unabhängigkeit, unbändigem Spielen im Freien geschmückt zu sein scheint: dieses

Digitized by Google

Leben ist nichts anders als eine ununterbrochene Reihe körperlicher und geistiger Anstrengungen, die immer bunt abwechseln; und eben das Schöne und Edle, das Erfolg- und Folgenreiche dabei besteht darin, daß nichts zu irgend welcher Zwangsarbeit führt, sondern vielmehr darin, daß »lustige« Arbeit oder emsiges Spielen einen jeden sozusagen instinktiv hinreißt, selbst den Unempfindlichsten, den Abgestumpftesten, den Gefühllosesten, den Apathischsten, und ihn zu frohem, ungezwungenem und zwanglosem Treiben und Schaffen anspornt! Und so bildet sich eines jeden Energie, so schmiedet und verkettet sich eines jeden Willenskraft durch unablässige Berührung und Reibung mit den andern: was alles in unserm alten, konventionellen Europa leider nur allzu wenig der Fall ist!

Dieses muntere »inhaltsreiche« Leben, ohne jedwede Schranken, ohne irgendwelche Stockung setzen die englischen und amerikanischen Schulknaben während der Ferien fort, bei gemeinschaftlichen Reisen am Meeresufer, wo die Golf- oder Tennispartie plötzlich verlassen wird an einem gewissen beliebigen Tage; dann schifft man sich in einem »steamer« ein, dann wird eine kurze Kreuzfahrt gemacht oder eine Wettfahrt veranstaltet in einer »Jolle« oder einer kleinen »Yacht!«[1])

* * *

Kurz und gut, nehmen wir uns, beispielsweise, den Durchschnittsengländer oder Amerikaner im Alter von zehn bis sechzehn Jahren. Dieser bartlose Bube, mit langem Haare und dem Matrosenhute, besitzt ein gewisses Quantum allgemeiner Begriffe und Ideen, eine Anzahl Handgriffe und praktisches Geschick, ein ausschlaggebendes Summum von Willenskraft, das viel stärker, ja kaum zu vergleichen ist mit dem armseligen, kargen Tätigkeitstrieb und Willensvermögen eines französischen oder deutschen bärtigen Gymnasiasten oder sogar Hochschülers!

Den Grund dazu kann jeder leicht erraten. In England und in Amerika behalten die Eltern ihre zarte Brut nicht im trauten Familienneste, sondern schicken ihren Wildfang, so früh wie möglich, hinaus in die weite freie Welt!

Es sollten die Väter und Mütter, in Anschluß mit den Lehrern, dies alles ernstlichst berücksichtigen, denn die fortwährend geübte, stark übertriebene bezw. Besorgnis, die althergebrachte, eifrigst geübte Zärtelei mit den Kindern, erzeugt für das spätere Leben nur Kleinmut, Zaghaftigkeit, absoluten Mangel an Entschluß und Tatkraft. Es müßten die Eltern, von nun an, bei Erwägung der etwa möglichen Ausnützung der Ferien, nicht nur an sich selbst, an ihr »eigenes Interesse«, sondern vor allem an die »Zukunft« ihrer Kinder denken. Auf diese Weise allein, und nicht anders, würden sie, bei der Heranbildung des Kindes, ihre Aufgaben und Pflichten zum besten der Sprößlinge, der Familie, des Vaterlandes erfüllen können!

»Es muß des Erziehers allererste Aufgabe sein, sagt der um die Sache der Einbürgerung der modernsten Erziehungsmethoden in Frankreich

[1]) Über diese originelle und erfolgreiche Tendenz im Erziehen siehe die monatlich erscheinende Zeitschrift »The Elementary School Teacher,« herausgegeben von den besten Lehrkräften der Universität Chicago.

Digitized by Google

hochverdiente Gründer und Anleiter der »Ecoles Nouvelles«, Herr E. Demolins, aus den ihm anvertrauten Kindern körperlich, geistig und sittlich vollkommene Bürger zu bilden. Im Schüler sollen wir vor allem die Liebe zur fruchtbringenden physischen und intellektuellen Arbeit anregen, in seinem jungen Körper allen Muskeln freie Übung gewähren, in seiner zarten Seele das Gefühl der Verantwortlichkeit entwickeln, ihn von Kindesbeinen an, an Tatkraft, Ausdauer und Unternehmungsgeist gewöhnen. Mit diesen kostbaren Eigenschaften wohlgerüstet, müssen wir ihn dann in die weite Welt, ohne Bedenken, ohne Zögern, hinausschicken: dieses Viatikum, nebst dem väterlichen Segen, wird ihn nun weit besser zum Kampf ums Dasein vorbereiten, als ansehnliche Geldsummen und alle besten Ratschläge jeder Art! Dies ist der Erziehung höchstes Werk!« [1])

3. Der neunte deutsche Fortbildungsschultag in München

Von Dr. Ernst Weber-München.

Der 9. deutsche Fortbildungsschultag in München am 5., 6. und 7. Oktober nannte sich »Dr. Kerschensteiner«. Man könnte getrost der ganzen Tagung diese Überschrift geben und hätte dabei nichts Wesentliches vergessen; denn was aus allen Teilen des Reiches und aus den angrenzenden deutsch redenden Staaten nach der bayrischen Hauptstadt gekommen war, hatte im Grunde heinen andern Zweck, als zu sehen, was der Münchener Schulrat in seiner reorganisierten Fortbildungsschule geschaffen und was er darüber zu sagen hatte. Man wollte, wie der 2. Vorsitzende, Direktor Scharf-Magdeburg, in seiner Begrüßungsansprache hervorhob, in München »in die Schule gehen«; man wollte lernen, da man der Meinung lebte, daß München auf dem Gebiete des Fortbildungsschulwesens andern Städten »um ein paar Pferdelängen voraus« sei.

Der erste Haupttag, der dem ländlichen Fortbildungsschulwesen galt, brachte denn auch wenig oder nichts, was der näheren Erörterung wert wäre. Die Begrüßungen seitens des Staates und der Stadt sowie durch mehrere Vereine bewegten sich in den bekannten Geleisen.[2]) Der Vortragende, Schulrat Gehrig-Münster, verdarb sich sein Referat zunächst durch eine langatmige Einleitung. Was er endlich an Positivem zu sagen wußte, war in der Hauptsache eine Erörterung westfälischer Fortbildungsschulverhältnisse. Prinzipiell Neues wurde dabei nicht zu tage gefördert. Eine nennenswerte Debatte schloß sich auch nicht an. Der 1. Vorsitzende, Stadtrat Sombart-Magdeburg, machte durch seinen Antrag, nur über die erste der vielen Thesen Gehrigs debattieren zu lassen, ein eigentliches Eingehen auf die Ausführungen des Referenten von vorn-

[1]) »L' Education Nouvelle,« par Edm. Demolins. —

[2]) Wann werden wir mit dieser Unsitte in Deutschland endlich aufräumen, die die beste Zeit wegnimmt und vielfach nur Phrasen produziert? Der »Berliner Kongreß für Kinderforschung« hat einen rühmlichen Anfang gemacht. D. H.

Digitized by Google

herein zur Unmöglichkeit und brachte so die lange Sitzung zu einem kurzen Schluß. Ich ging am ersten Tage mit dem Gefühl gründlicher Enttäuschung nach Hause.

Interessanter sollte sich der zweite Haupttag gestalten. Referent war Stadtschulrat und kgl. Studienrat Dr. Georg Kerschensteiner. Thema: »Das Münchener gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulwesen.« Kerschensteiner verfiel nicht in den Fehler seines Kollegen aus Münster. Er erzählte nicht eine lange Reihe Einzelheiten. Er beschrieb überhaupt nichts, was jeder so wie so sehen konnte. Alles Äußerliche seiner Organisation war aus der Festschrift, die jeder Teilnehmer an der Tagung erhielt, zu ersehen. Der Vortrag im großen Saale des alten Rathauses beschäftigte sich nur mit der Klarlegung prinzipieller Fragen.

Seit 150 Jahren etwa — führte der Referent aus — wächst die Sorge um die technische Ausbildung der Bevölkerung mehr und mehr und mit ihr der Aufwand für Schulen, welche dieser technischen Bildung dienen. Zwei Wege können von diesen Schulen bei dem Streben nach ihrem Ziel eingeschlagen werden: Der Weg der Theorie mit ergänzender oder darauffolgender Praxis und der Weg der Praxis. Die heute bestehenden Innungsschulen gehen den Weg der Praxis, ohne sich viel um die Theorie des Gewerbes zu kümmern. Dieser Weg führt nicht vorwärts, sondern zur Stagnation der einzelnen Gewerbe. Praxis ohne Theorie ist verwerflich. Das Gleiche gilt jedoch auch von der Theorie, die verächtlich auf jede Praxis herabschaut und sie zu entbehren glaubt. Schulen, die bloß belehren wollen, gehen den Weg der reinen Theorie. Wo ein Gewerbe oder eine Industrie gedeihen soll, müssen Theorie und Praxis einander durchdringen. Entweder führt die Schule theoretisch in die wissenschaftlichen Grundlagen der Praxis ein und belebt diesen Unterricht möglichst frühzeitig durch praktische Übung oder die Schule beginnt sofort mit der Praxis und greift überall da mit theoretischen Belehrungen ein, wo die Praxis sie fordert. Was uns in Deutschland fehlt, ist die Schule der 2. Gattung, also jene Schule, die von der Praxis ausgeht und zur Theorie überleitet.

Die Fortbildungsschule wäre hierzu am ersten berufen. Bisher hat sie den andern Weg eingeschlagen. Die Schule vermittelte Theorien und überließ die Praxis dem Leben. Die Fortbildungsschule der Zukunft muß dagegen versuchen, die Praxis mit der Theorie organisch zu verbinden. Lehrwerkstätten müssen im Mittelpunkt der gewerblichen Fortbildungsschule stehen. Sie bieten die Grundlage für alle theoretischen Unterweisungen. Von der beruflichen Bildung aus ist die staatsbürgerliche Erziehung des Fortbildungsschülers in Angriff zu nehmen.

Der 13- bis 18jährige Knabe hat freilich für staatsbürgerliche Fragen kein Interesse. Nur was seine berufliche Tüchtigkeit fördern kann, ergreift er mit Begierde. Hier muß der Hebel eingesetzt werden. In der Meinung, sich beruflich immer weiter fortzubilden, muß der Zögling am Ende auf Gebiete gelenkt werden, für die er eigentlich kein ernstes Interesse hat, die er aber doch kennen lernen möchte, da sie indirekt seinem berechtigten Egoismus dienen können. In erster Linie will der

Digitized by Google

Fortbildungsschüler solides praktisches Können, keine Buchweisheit. Darum ist es geboten, dem 13- bis 18jährigen Knaben vor allem dieses Können zu vermitteln. Aber es ist nur der Köder, mit dem seine höheren, seine geistigen Interessen hervorgelockt werden sollen. Zur rein manuellen Tätigkeit treten ergänzend Zeichnen, Rechnen, Buchführung, Waren-, Werkzeug- und Maschinenkunde. Letztes Ziel aber ist die staatsbürgerliche Erziehung: die Einführung in Lebens- und Bürgerkunde. Die Unterweisung auf diesen Gebieten kann freilich nur elementarer Art sein und muß sich immer an konkrete Beispiele halten. Zur rechten Einsicht muß ferner das rechte Handeln hinzutreten. Im Rahmen der Gesamtorganisation müssen die Schüler zu einer Art Selbstregierung erzogen werden.

Das Wesen der Organisation der fachlichen Fortbildungsschulen Münchens faßte der Referent in folgenden drei Sätzen zusammen:

»Die gegenwärtigen gewerblichen Verhältnisse, das Bedürfnis der wirtschaftlichen Entwicklung des Staates und die notwendige Rücksichtnahme der Erziehungkunst auf den natürlichen berechtigten Egoismus des Menschen weisen den Organisator der gewerblichen Fortbildungsschule auf die Werkstatt, oder mit Rücksicht auf andere Berufe, wie die Landwirtschaft, besser gesagt, auf den praktischen Unterricht als den Mittelpunkt der obligatorischen Fortbildungsschule. Mit dem angeborenen lebhaften egoistischen Trieb der Selbsterhaltung, wie er sich in jedem tüchtigen jungen Manne äußert, ist der in allen Menschen vermöge ihrer geistigen Entwicklung erworbene Heimatstrieb auf das innigste zu verbinden durch die Idee der Verknüpfung der Interessen aller Bürger im Staate und zwar am zweckmäßigten auf dem Wege einer historischen Entwicklung dieser Interessenverknüpfung. Den so assoziierten beiden Trieben ist auf dem Wege einer zweckmäßigen und genügend überwachten Selbstregierung der Schüler möglichst reichhaltige Gelegenheit zum praktischen Handeln zu geben.«

Nach diesen prinzipiellen Ausführungen kam der Referent auf die praktischen Erfahrungen in München zu sprechen, erwähnte den hingebenden Fleiß seiner Mitarbeiter sowie den Opfersinn der Münchner Bürger und schilderte das Interesse, das Schüler und Meister der neuen Einrichtung in München entgegenbringen. Zum Schlusse streifte er mit wenigen Sätzen die Fortbildungsschulen in kleinen Städten und in Bauerngemeinden, woraus jedoch mehr zu entnehmen war als aus dem ganzen langen Referate seines Vorredners vom ersten Tage. Ein paar an ihn gestellte Fragen über die Ausbildung der Münchner Fortbildungsschullehrer und über die Art, wie er's denn eigentlich angefangen habe, um die Meister zur Mitarbeit heranzuziehen, beantwortete Dr. Kerschensteiner teils ernst, teils launig und reicher Beifall lohnte seine geistreichen Ausführungen.

Es ist in der Tat bewundernswürdig, was der Münchner Schulrat

Digitized by Google

im Laufe der letzten sieben Jahre in München auf dem Gebiete des Fortbildungsschulwesens alles ins Leben gerufen hat. Die fremden Gäste kamen nicht aus dem Staunen heraus, als sie die Ausstellungen in den Gewerbeschulhäusern an der Liebherr- und Pranckhstraße, am Elisabeth- und Gotzingerplatz besuchten. Es ist für jeden Laien überwältigend: diese Menge von Maschinen und Anschauungsmitteln, von praktischen Einrichtungen für alle möglichen Gewerbe! Man denkt unwillkürlich: Welch heidenmäßiges Geld mag das alles gekostet haben! Ob sich der gewaltige Aufwand von Opfern aller Art auch rentieren wird, geistig und materiell, ist eine Frage, die nur die Zeit beantworten kann. Im Vergleich mit den früheren Zuständen bedeutet die neue Einrichtung zweifellos einen gewaltigen Fortschritt. Aber nur die Zukunft kann zeigen, ob durch sie wirklich eine Blüte der Industrie und des Gewerbes hervorgerufen werden kann. Der Grundgedanke, der die ganze Neugestaltung schuf, ist sicherlich ein gesunder und durchaus berechtigter: den jungen Menschen da zu fassen, wo seine lebendigen Interessen zu finden sind. Aber wo viel Licht ist, fehlen auch die Schattenseiten nicht. Dr. Kerschensteiner brauchte ein wenn auch nicht ganz glückliches, so doch in manchem treffendes Bild: Wer Forellen fangen will, der kann nicht mit Zwetschgenkernen angeln. Will er aber, daß die Forellen den Zwetschgenkern schlucken, so muß er ihn mit Heuschrecken maskieren. Das kann er nur zur Heuschreckenzeit und die Forellen beißen nur an, wenn sich der Angler nicht sehen läßt. — Die Fortbildungsschüler sollen den »Zwetschgenkern« der staatsbürgerlichen Erziehung schlucken. Ob nicht am Ende vor lauter Heuschreckennahrung der Zwetschgenkernappetit ganz verloren geht? — Und noch ein andres: Früher gliederten sich die Fortbildungsschulklassen nach Fähigkeiten und Fortschritten. In den untern Klassen saßen die Anfänger, in den Sammelklassen die Minderbegabten. Heute ist diese pädagogische Scheidung in vielen Gewerben nicht mehr möglich. In einer Berufsgruppe sitzt alles zusammen, der tüchtige Normalschüler neben dem Sammelklaßschüler, der zuweilen kaum lesen und schreiben kann. Dem Gewerbelehrer kann dieses Gemisch von Talent für geistige Arbeit verhältnismäßig gleich sein; aber dem Lehrer, der die »Zwetschgenkerne« darbietet, auf die es doch eigentlich letzten Endes ankommt, dem Lehrer für Lebens- und Bürgerkunde ist dieses Durcheinander von Begabten und Unbegabten ein starker Hemmschuh.

In München selbst steht die Fortbildungsschule zur Zeit im Mittelpunkt der pädagogischen Interessen. Die Hauptlehrerstellen an der gewerblichen Fortbildungsschule werden, da sie weniger Stunden fordern und besser bezahlt werden, von den Volksschullehrern als erstrebenswerte Posten betrachtet. Geeignete Lehrkräfte werden anstandslos auf ein Jahr mit vollem Gehalt beurlaubt, damit sie sich für die Fortbildungsschule vorbereiten können. Was für die Volksschule nie möglich war, scheint heute für die Fortbildungsschule selbstverständlich zu sein. Es ist eben wie bei allem Neuen, das sich Bahn brechen soll: Man gibt ihm einen so gewaltigen Schwung, daß es womöglich über sein natürliches Ziel hinaus-

Digitized by Google

schießt. Die ihm innewohnende Schwerkraft wird es schon wieder zurückziehen auf die Stelle, wohin es von rechtswegen gehört. Besser durch ein Zuviel zum Ziel als durch ein Zuwenig vor dem Ziele stecken bleiben!

Auch der Gedanke ist berechtigt und es kann der deutschen Kultur nicht schaden, wenn recht viele Städte es den Münchnern nachzumachen suchen.

---

4. Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge

(Berlin, 1.—4. Oktober 1906)

Von Martin Glück-Stuttgart

»Wir kennen die Kinder nicht«, hatte schon Rousseau geklagt. Es ist zwar seit seiner Zeit besser geworden, und gerade er hat den Anstoß dazu gegeben, daß der Kinderwelt mehr Aufmerksamkeit zugewendet wurde. Auf seine Anregungen läßt sich eine »erste Blütezeit der Kinderseelenkunde um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts« zurückführen. Und doch ist seine Klage immer noch berechtigt: Wir kennen die Kinder, die Gesetze ihrer psychischen Entwicklung, ihre Eigenart, den Wechsel und die Reihenfolge ihrer Fähigkeiten und Interessengruppen, das sich weiterentwickelnd Bleibende und das Veränderliche, Zufällige, daher bald wieder Verschwindende nicht genügend. Wer aber auf die Kinder erziehend einwirken will, der sollte den Boden, auf den er säet, und der sollte die Witterungsverhältnisse, unter denen er seine Arbeiten ausführt, genau kennen. Ernste Pädagogen haben das längst erkannt, und sie haben sich gefreut, als vor bald 20 Jahren das Interesse an der Kinderforschung bei uns in Deutschland kräftig erwachte. Daß die junge Wissenschaft sich aber so rasch entwickeln, daß sich auf einem deutschen Kongreß für Kinderforschung im Jahr 1906 schon gegen 1000 Personen zusammenfinden, und daß der Arbeitsplan desselben so reichhaltig sein würde, daß er in 3—4 Tagen der angestrengtesten Tätigkeit kaum bewältigt werden konnte, das hatte kaum jemand zu hoffen gewagt. Und doch ist es so gekommen. Die Kongreßtage in Berlin waren so erhebend und so anregend, daß sich das Herz jedes Kinderfreundes und jedes Pädagogen noch lange daran erfreuen wird. Einiges aus jenen Tagen sei hier mitgeteilt.

Rektor Ufer-Elberfeld, der längst als einer der tatkräftigsten Förderer der Kinderforschung bekannt ist, sprach über das »Verhältnis von Kinderforschung und Pädagogik«. Man wird ihn nicht der Voreingenommenheit zeihen können. Trotzdem fand er für nötig davor zu warnen, daß man sich nicht übertriebenen Hoffnungen hingebe in Bezug auf die kommende Wirkung der Kinderforschung. Tatsächlich zeigen sich schon Spuren der Überschätzung, insofern man einen völligen Umschwung auf dem Gebiete der Pädagogik erwarte. Es sei nicht wahrscheinlich, daß der Gang der Seelenentwicklung einmal genau aufgezeigt werde, und gerade für das schulpflichtige Alter sei bis jetzt wenig geleistet worden. Sehr wichtige Beiträge könne die Kinderforschung liefern zur Kenntnis der Individualität, besonders auch dort, wo Psychopathologisches mit im

Digitized by Google

Spiel sei. Wo die richtige Einsicht in diese Dinge vorhanden sei, werde man in der Behandlung und Beurteilung mancher Erscheinungen (auch Ausschreitungen und gar Verbrechen Jugendlicher) vor Mißgriffen bewahrt bleiben. Freilich sei die Berücksichtigung der Individualität auch an Verhältnisse gebunden, die weit außerhalb des Gebietes der Kinderforschung liegen. Im allgemeinen wird dieser Warner recht behalten.

Wieviel noch zu arbeiten ist, wieviel Fragen und Probleme der Lösung harren, und wie weit jedes einzelne Gebiet wird, sobald man es ernstlich anfaßt, zeigten die Vorträge von Prof. Meumann-Königsberg (»Die wissenschaftliche Untersuchung der Begabungsunterschiede der Kinder und ihre praktische Bedeutung«) und von Prof. Martinak-Graz (»Wesen und Aufgabe einer Schülerkunde«). »Begabt« oder »unbegabt« — wir gebrauchen die Bezeichnungen wie abgegriffene Scheidemünzen, und doch steht der Begriff »Begabung« keineswegs fest, man versteht darunter bald den Grad der intellektuellen Befähigung im allgemeinen, bald eine besonders große Befähigung; man hat zu unterscheiden den angeborenen und erworbenen Faktor der Anlage. Insbesondere ist der Begriff der »Schulbegabung« ein durchaus unzuverlässiger, denn er stützt sich nicht auf »Fähigkeiten«, sondern auf »Leistungen«, und es ist eine oft gemachte Erfahrung, daß ein Schüler in einer Schulart (etwa Gymnasium) als unbegabt gilt, der in einer andern (Realschule) als begabt erscheint. Von besonderer Bedeutung ist der Begriff der Bildungsfähigkeit. Da fragt es sich: Sind Mängel der Anlage durch Übung auszugleichen, ist dies auch nur erwünscht? An einigen praktischen Beispielen: Befähigung zum Zeichenunterricht (s. Untersuchungen von Kerschensteiner) und Prinzipien des ersten Rechenunterrichts (Zählen oder Anschauen) wird nachgewiesen, wie nötig exakte Untersuchungen seien, ohne die man »nur im Dunkeln tappe«. Einen wesentlichen Erfolg werde die genaue Analyse auch dadurch bringen, daß sie uns Einblicke in die Verschiedenartigkeit der Individualität und damit die Möglichkeit einer den Individualitätengruppen angepaßten Behandlungsweise gebe. Zur Erforschung des weiten Gebietes der Begabung stehen verschiedene Methoden zur Verfügung, die aber nicht alle von gleichem Wert sind. Wenn man dann nicht bloß die Begabung in Betracht zieht, sondern den ganzen Schüler erfassen und zur Schülerkunde fortschreiten will, so wächst das Gebiet beinahe ins Uferlose. Eine Schülerkunde, die das ganze Leben des Kindes erforscht, insbesondere alles, was irgendwie mit der Schule zusammenhängt, ist für den erziehenden Lehrer unbedingt nötig. Eltern und Lehrer, der Arzt und bis zu einem gewissen Grad auch der Schüler selbst, müßten zum Zustandekommen dieses Werkes, das für Erzieher und Zögling, für Psychologie und Pädagogik von segensreichster Wirkung sein würde, mitarbeiten. Die in der Herbartschen Schule geforderten und ausgeführten Individualitätenbilder und -Listen (Jenenser Seminarberichte, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 12 Hefte) sind Anfänge davon: Auch sonst wurde von einsichtigen Pädagogen (Wilhelm Münch und Oskar Jäger) Ähnliches gefordert; wie vieles aber noch zu leisten ist, zeigt das »System für Schülerkunde« das Martinak vorführt und das den

Digitized by Google

Schüler nach den verschiedensten Seiten seines inneren Wesens und in allen möglichen äußeren Beziehungen auf den verschiedenen Stufen seiner Entwicklung erfassen möchte.

Mit dieser Entwicklung, den »Grundfragen der Psychogenesis« beschäftigte sich Dr. W. Stern-Breslau. Eine Entwicklung, die nach der quantitativen Seite in jeder Hinsicht eine Steigerung, nach der qualitativen Seite eine Aufeinanderfolge der verschiedenen Funktionen zeigt (Metamorphosen), macht das Kind durch. Diese Entwicklungsfolgen, das Nacheinander der einzelnen Funktionen müssen für den Pädagogen von größtem Interesse sein. Wir kennen sie freilich noch nicht genügend. Daß zwischen der Einzel- und Gesamtentwicklung trotz aller Verschiedenheiten weitgehende Übereinstimmungen vorhanden sind, und zwar nicht nur in physischer Beziehung (biogenetisches Grundgesetz) ist sicher. Das hat schon Ziller mit genialem Blick erfaßt, und er hat darauf seine Kulturstufentheorie aufgebaut, die Stern aber bekämpft. Man mußte sich darüber wundern, denn er hat all das, was für unsere heutige Auffassung der Kulturstufen, vorzüglich als Apperzeptionsstufen, von Beweiskraft ist, selbst als feststehend bezeichnet. Wenn man freilich von Herbarts metaphysischem Seelenbegriff ausgeht und denselben nicht durch desselben Forschers pädagogische Anschauung und Lehre ergänzt, so kann man zu der Meinung kommen, als wolle der Erzieher der Herbartschen Schule die Entwicklung ganz allein machen (Empirismus); allein mit dieser Meinung tut man Herbart und seiner Schule bitteres Unrecht. Auch wir wissen, daß die Ursachen der Entwicklung teils äußere (Umgebung, Klima, Nahrung, Erziehung), teils innere (Vererbung, Anlage, Geschlecht) sind, und sind uns also der Grenzen der Erziehungsmöglichkeit sehr wohl bewußt. Wie sehr übrigens das Kind — besonders auch das kranke und schwächliche Kind —, von seiner Umgebung abhängig ist, zeigte Prof. Dr. Baginsky-Berlin in dem Vortrag: »Die Impressionabilität der Kinder unter dem Einfluß des Milieu.« Weil bei dem Kinde zwischen somatischen, physiologischen und psychischen Vorgängen eine enge Verbindung besteht, weil seine Vorstellungs- und Begriffsverbindungen locker sind, weil es die Außenwelt meist nur nach Lust- und Unlustempfindungen wertet und zwischen Vorstellung und Wirklichkeit nicht unterscheidet, läßt es sich leicht beeinflussen. Das ist für den Arzt von großer Bedeutung, insofern eine Krankheit unter verschiedenen Umständen ein verschiedenes Bild bietet, und manche (nervöse) Krankheitserscheinungen durch bloßen Umgebungswechsel und psychische Einwirkung beseitigt werden können; der Pädagoge aber erkennt, daß unter schlechtem Milieu schlechte Gewohnheiten entstehen, die oft durch Versetzung in eine gute Umgebung gebessert werden können. (Vergl. auch die Wirkung des Klassengeistes in einer Schule!) Die angeführten Tatsachen lassen auch die Kinderlügen und die Aussagen der Kinder vor Gericht im rechten Licht erscheinen. Die »Kinderlügen« wurden von Direktor Dr. Kemsies-Weißensee noch in einem besonderen Vortrag behandelt.

Damit befinden wir uns schon im Gebiet des Pathologischen, das naturgemäß einen breiten Raum einnahm. Pathologische Erscheinungen

Digitized by Google

fallen mehr ins Auge und sind deshalb auch früher eingehend beobachtet worden als die gesunden Entwicklungsvorgänge.

Geh. Medizinalrat Dr. Heubner-Berlin konstatierte aus seiner Praxis ein verhältnismäßig häufiges Vorkommen der Idiotie, konnte aber die erfreuliche Erfahrung mitteilen, daß mindestens die Hälfte der beobachteten Fälle sich als heilbar oder wenigstens als besserungsfähig erweisen, manchmal auch solche, die bei der anfänglichen Untersuchung als hoffnungslos erscheinen. Die günstige Prognose ist allerdings an die Bedingung geknüpft, daß die Kinder in eine von sachverständiger Hand geleitete spezialistische Erziehung kommen, sei es in der Hilfsschule, sei es in der Heilerziehungsanstalt.

Mit welchen Schwierigkeiten die Arbeit an abnormen Kindern zu kämpfen habe, wie sie ungemeine Geduld und noch größeren psychologischen Scharfblick und zielbewußtes pädagogisches Handeln erfordern, das zeigte Landmann-Jena in seinem vortrefflichen Vortrag: »Über die Möglichkeit der Beeinflussung abnormer Ideenassoziation durch Erziehung und Unterricht.«

Hilfsschul-Direktor Delitsch-Plauen sprach über »die individuellen Hemmungen der Aufmerksamkeit im Schulalter«, die in krankhafter Konstitution, in Mängeln der Sinnesorgane, im Zentralnervensystem, oft auch in Entwicklungsstörungen (besonders um die Zeit der beginnenden Geschlechtsreife) ihren Grund habe, oft auch als Vorbote oder Nachfolger einer schwereren Erkrankung auftrete (Schwindsucht, Epilepsie, Basedowsche Krankheit) und deshalb immer als Warnungssignal angesehen werden müsse. Wenn es sich hier auch durchweg um Erfahrungen in der Hilfsschule, also an abnormen Kindern handelt, so sind sie auch für den Lehrer der Normalen von Bedeutung, und auch er wird gut tun, immer den tieferen Gründen einer auffallenden Unaufmerksamkeit nachzugehen.

Mit einer besonderen Art krankhaft veranlagter Kinder machte Direktor Dr. Heller-Wien bekannt: Die »psychasthenischen Kinder« werden um so leichter unrichtig behandelt, als sie (im Gegensatz zu den Debilen) meist begabt erscheinen, wenigstens am Anfang der Schulzeit. Ihr Hauptmerkmal ist die geringe Widerstandsfähigkeit Unlustempfindungen gegenüber, die ihnen die Arbeitslust und -Ausdauer raubt, zu tiefen Depressionen und in diesen manchmal zu antisozialen Handlungen führt. Bei richtiger Behandlung sind auch sie meist leicht zu heilen, kommen sie aber in die unrechten Hände, so kommen sie nicht selten mit dem Strafrichter zusammen. Daß sie aber hier nicht das richtige Verständnis, die richtige Beurteilung und die richtige Behandlung finden, zeigte Landgerichtsrat Kulemann-Bremen in einem packenden Vortrag: »Die forensische Behandlung der Jugendlichen«. Führt der Vergeltungsbegriff im Strafrecht schon im allgemeinen eine fragwürdige Existenz, so ist seine Anwendung bei der Behandlung Jugendlicher durchaus verfehlt; sie müssen erzogen werden; und auch die Strafe muß, wo sie nicht zu umgehen ist, erzieherische Tendenz haben.

Die schulentlassene, erwerbstätige Jugend fand in dem Geh. Admiralitätsrat Dr. Felisch-Berlin einen warmen Anwalt. Er machte es allen

Digitized by Google

Kreisen der bürgerlichen Gesellschaft zur heiligen Pflicht, gemeinsam mit Staat und Kirche, die der großen Aufgabe allein nicht mehr gewachsen seien, die Jugend zu schützen gegen alle Schädigungen, welche sie in geistiger, leiblicher und wirtschaftlicher Hinsicht treffen könnten. So begleitet die selbstlose Liebe das Kind als Fürsorgeerziehung auch noch über das Kindesalter hinaus, ja bis dorthin, wo es als selbständiger Mensch auf eigenen Füßen stehen kann. Wie zahlreich auch hier die Aufgaben sind, konnte noch aus einer Reihe von Vorträgen ersehen werden. So gab Dr. Sonnenberger-Worms einen Überblick über die geschichtliche Entwicklung und den gegenwärtigen Stand der Ferienkolonien, in dem er nachwies, wie auch ein verhältnismäßig kurzer Landaufenthalt von dauernder Wirkung sei, so daß das Geld für Ferienkolonien wohl besser angelegt sei als etwa das für Lungenheilstätten, denn die beste Therapie sei eine gute Prophylaxe; so wies F. Lorenz-Weißensee auf die Bedeutung der sexuellen Aufklärung hin, die er aber nicht der Schule, sondern dem Elternhause zuweisen möchte. Bei der Lösung dieser schwierigen Aufgabe müssen Arzt, Lehrer und Mutter (Elternhaus) in geeigneter Weise zusammenwirken. Schularzt Dr. Bernhard-Berlin hatte die Schlafverhältnisse der Berliner Gemeindeschüler einer genauen Untersuchung unterzogen usw.

Noch möchte ich zum Schluß auf einige Arbeiten aus dem Gebiet der speziellen Didaktik hinweisen. Da zeigte Direktor Dr. Pabst-Leipzig, wie es sich im praktischen Unterricht nicht um bloße Muskelübung handle, sondern wie körperliche Bewegungen: Spiel, Turnen, Handarbeit notwendig seien auch zur Entwicklung und Ausbildung des Gehirns, und wie geeignete Handübungen auch eine Form geistiger Erziehung seien. Die Handfertigkeit sei für die geistige Entwicklung unter Umständen wertvoller als viele Sprachübungen, die bei uns hoch im Kurs stehen. Der »Bedeutung des Unterrichts im Freien, in Mathematik und Naturwissenschaft« widmete Direktor Archenhold (Sternwarte Treptow) warme Worte. Es war erfreulich zu sehen, wie hier ein Mann, der offenbar nicht »vom Fach« ist, mit Feuereifer für eine pädagogische Ansicht eintritt, die ja auch von uns verteidigt und geübt wird, die zwar auch schon auf Rousseau zurückgeht, die aber das Bürgerrecht in unserem Schulbetrieb immer noch nicht errungen hat.

Eine experimentelle Studie zum Haus- und Prüfungsaufsatz hat Dr. Fr. Schmidt-Würzburg vorgetragen. Durch peinlich genaue Berechnungen und Vergleichungen, die allerdings das Wesentliche beim Aufsatz, das eigene Schaffen und Produzieren der Kinder, nicht »exakt« zu fassen vermögen, kommt er zu dem Ergebnis, daß der Prüfungsaufsatz kein richtiges Bild von der Leistungsfähigkeit der Schüler gebe, daß er zwar nicht zu umgehen sei, daß man ihm aber auch nicht zu viel Wert beimessen dürfe. Hier möchte ich meine ganz subjektive Meinung dahin äußern, daß dieses Resultat und einige ähnliche auch mit kürzeren Zahlenreihen, ja sogar ohne dieselben zu erreichen gewesen wäre.

Gleich zu Anfang der Verhandlungen wollten Meinungsverschiedenheiten zwischen den Pädagogen und den Experimentalpsychologen ent-

Digitized by Google

stehen, da letztere meinten, nur das Eperiment könne der Pädagogik sichere Wege weisen, wogegen die Erfahrung und landläufige Beobachtung, auf welche sich doch die Pädagogik seither stütze, kaum von Wert sei. Gelegentlich kam auch die Meinung zum Ausdruck, die Pädagogen wollten die Ergebnisse der Experimentalpsychologie zurückweisen. Demgegenüber wurde dann mehrfach mit allem Nachdruck betont: Die Pädagogik kennt die Schwierigkeiten ihrer Aufgabe; sie weiß, daß sie die Kinder nie genau genug kennen kann, und daß ihre jetzige Einsicht und ihre jetzigen Hilfsmittel oft nicht ausreichen. Sie nimmt deshalb dankbar jede Hilfe und jede Aufklärung an, mag sie kommen, woher sie will. Wir begrüßen daher auch die sicheren Ergebnisse der experimentellen Psychologie mit Freuden und hoffen, daß sie uns bald auf recht viele feststehende Tatsachen hinweisen kann. Vorerst aber reichen ihre Resultate zur Begründung der Pädagogik noch lange nicht aus; auch kann nicht zugegeben werden, daß die Pädagogik bis jetzt völlig im Dunkeln getappt sei. Es sei hier noch eine sehr wichtige Tatsache verzeichnet: Am Donnerstag, 4. Oktober hielt Geh. Medizinalrat Dr. Ziehen, der als eifriger und umsichtiger Forscher auf dem Gebiet der physiologischen (und experimentellen) Psychologie bekannt ist, in der Charité einen Vortrag über »die Ideenassoziation des Kindes«. Er warnte davor, daß das psychologische Experiment sich schon an zu komplizierte Aufgaben heranwage, und er legte dann den langen Weg dar, auf dem er zu einigen gesicherten Ergebnissen über die Ideenassoziation des Kindes gekommen sei. Zum Schluß sagte er: »Meine Herren, wenn sie mich nun fragen: Was springt dabei für die Praxis heraus? so muß ich ihnen sagen: Nichts, auch gar nichts. Wir können vorerst nur Bausteine sammeln.«

Soll dies auch das Endergebnis des Kongresses sein? Gewiß nicht. Der Leiter desselben, Geheimrat W. Münch, hatte in seiner Eröffnungsrede darauf hingewiesen, wie die noch ganz junge Wissenschaft der Kinderforschung schon die Zeichen der modernen Zeit an sich trage: Differenzierung und Spezialisierung, und deshalb sei der Zusammenschluß und die Zusammenfassung nötig. Nun, dies hat der Kongreß in reichem Maße geboten. Es war erhebend, zu erfahren, wie Psychologen und Philosophen, Juristen und Theologen, Mediziner und Pädagogen sich gemeinsam bemühten, der Kindheit Rätsel zu lösen und im Interesse unseres Volkes für das Wohl der Kinder zu sorgen. Und gerade, daß hier und da Gegensätze zu Tage traten, beweist, wie nötig gemeinsame Beratung ist; nur so werden sich die Gegensätze ausgleichen. Es ist ja nicht nötig, daß man sich gegenseitig den Raum streitig macht, das Arbeitsgebiet ist ungemein reich, die Aufgaben sind mannigfaltig, und der Arbeiter sind es viel zu wenig, keineswegs zu viel. Auf zur Mitarbeit! In 2—3 Jahren wird unter der »Fürsorge« der Herren Prof. Dr. Rein, Prof. Meumann, Direktor Trüper und Landgerichtsrat Köhne der nächste Kongreß zusammentreten. Der verdienstvolle Leiter des 1. Kongresses, Geheimrat W. Münch mußte leider eine Wiederwahl aus Gesundheitsrücksichten ablehnen.

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Fränkel, Ernst, Über Vorstellungselemente und Aufmerksamkeit. Ein Beitrag zur experimentellen Psychologie. Inaugural-Dissertation. Augsburg 1905. 246 S.

Nach dem Vorwort stellt der Verfasser sich die Aufgabe, auf experimentell-psychologischem Wege der Frage näher zu treten, ob die fundamentalen Eigenschaften der Aufmerksamkeit und der sensorielle Grundcharakter in engen Beziehungen zueinander stehen, sich vielleicht gar gegenseitig bedingen. — Seinen Versuchen unterwirft er 10 Personen: 6 normale, 3 debile und 1 erwachsene. Er unterwirft sie verschiedenen Untersuchungsmethoden der neueren Psychologie: Methode der Störungen, Methode der Hilfen, des Silben- und Wortlernens, des Zählens und Durchstreichens von Silben und Buchstaben in einem vorgesagten oder selbstgelesenen Texte, tachistoskopische Untersuchungen über Fixation, Fluktuation und maximalen Umfang der Aufmerksamkeit. Untersuchungen über die Ideenassoziationen. Auf Grund dieser umfänglichen Untersuchungen charakterisiert er dann die einzelnen typischsten Versuchspersonen hinsichtlich ihrer Vorstellungselemente und Aufmerksamkeit und deren Beziehungen und knüpft daran endlich didaktische Folgerungen. Die Antwort auf die in der Vorrede erhobene Frage findet sich S. 234 ff. Die Frage wird hier schärfer präzisiert: »Ist die Aufmerksamkeit das Primäre und die Vorstellungselemente das Sekundäre, oder, sind umgekehrt die dominierenden Gesichts- und Gehörsbilder und die ihnen eigenen Gefühle die Aufmerksamkeit bedingend.« Die Antwort erfolgt auf Grundlage der Aufmerksamkeitstheorie von Meumann und Lay: »Das eine Kind faßt vor allen Dingen das Akustische, das andere das Optische auf, weil diese Eindrücke leichter in sein Bewußtsein eingehen und lebendiger darin haften. Durch diese Leichtigkeit des Eindringens in das Bewußtsein entsteht naturgemäß eine Lustempfindung, so oft die vorhandenen Dispositionen und Neigungen der inneren Begabung durch die ihnen entsprechenden Funktionen angeregt und bereichert werden. Durch diese Funktionen und

Digitized by Google

ihre Übung entwickeln sich dann die natürlichen Anlagen, das Talent immer mehr, welch letzteres, namentlich das künstlerische, aber nie und nimmer, wie man vielfach meint, aus »der Schärfe der Sinne« und der »Unterschiedsempfindlichkeit« allein zu erklären ist. Erste Bedingung ist und bleibt die lebendige, und beweglich, intensive Anschauungsvorstellung, die sich als treues Gedächtnis und leichte Reproduktions- und Kombinationsfähigkeit für bestimmte Sinnesgebiete äußert.

Die Untersuchungen Fränkels gehen auf ein psychologisch-pädagogisches Kapitel von allergrößter Bedeutung: die Typenunterschiede des Anschauens und Gedächtnisses. Ihr hauptsächlichstes Verdienst ist, daß sie eine Reihe von Methoden auf eine geschlossene Gruppe von Versuchspersonen in dieser bestimmten Absicht vereinigen und sorgsam durchführen. Die Resultate zeigen vorzügliche Übereinstimmung und bilden durchaus eine Bewährung der Versuchsmethoden. Seine didaktischen Folgerungen — man wird sie nicht alle unterstreichen wollen — bestätigen erneut die Notwendigkeit eines eingehenden Typenstudiums seitens des Lehrers — bedauerlich bleibt, daß ein so umfänglicher experimenteller Apparat in Bewegung gesetzt werden muß, schon um die Typenunterschiede festzustellen und daß es bis heute keine einfache, handliche Methode gibt, den Sach- und Wortdenker, den Visuellen, den Akustiker, den Motoriker und die zahlreichen Mischformen schnell zu bestimmen.

Kiel Marx Lobsien

II Pädagogisches

Möbius, P. J., Gedanken über die Schule. Von einem alten groben Manne. Leipzig, Hirzel, 1906. 64. S. kl. 8°.

Ein »alter« Mann läßt seinen Grimm aus, den seine Erfahrungen im Gymnasium einst in ihm erregt haben; er sucht aber auch zu bessern. Er nennt sich auch einen »groben« Mann. Das hätte er nicht nötig; nur an einigen Stellen geht sein an sich lebhafter Ausdruck etwas über das Maß hinaus. Die Schrift zerfällt in zwei Teile. Der erste enthält eine teilweise unberechtigte, heute meist nicht mehr zutreffende Beurteilung des Gymnasiums, der zweite beachtenswerte Besserungsvorschläge. Der Verfasser ist für Sprachen nicht begabt, hat offenbar ein schlechtes Gymnasium besucht, sieht seine Erfahrungen mehrfach als allgemeingültig an und weiß nicht, daß das heutige Gymnasium seinem Erinnerungsbilde kaum noch irgendwo entspricht. Von seiner Anlage sagt er S. 7 selbst: »Die Natur hat mich einmal so eingerichtet, daß mir das Sprachenlernen gleich nach dem Steineklopfen kommt, daß Regeln und Vokabeln wie durch ein Sieb wieder ablaufen.« Für Mathematik und Naturwissenschaften scheint er veranlagt zu sein (S. 14). Die Schule, die er besucht hat, muß recht minderwertig gewesen sein, wenn alles so gewesen ist, wie es in seiner Erinnerung lebt. Besonders schlecht muß der Unterricht in Geschichte und Geographie gewesen sein. »Verknüpfung der Staatengeschichte mit Kultur- und Literaturgeschichte gab es nicht« (S. 10). Die neuere Zeit wurde nicht behandelt. In der Erdkunde wurde »alles vermieden,

Digitized by Google

was die Langweiligkeit vermindern konnte« (S 12). »In der Naturlehre sagte der Lehrer immer: Ich würde ihnen gern einige Versuche vormachen, aber wir haben kein passendes Lokal.« Der Mathematiker war gut, hielt sich aber nur an die Besten. Auch an den Religionslehrer hat der Verfasser eine angenehme Erinnerung. Aber der Unterricht in den alten Sprachen scheint recht mangelhaft gewesen zu sein. Daß man damals nicht lateinisch sprechen konnte, ist auffällig. In Weimar wurde es recht gut gelernt. Auch der lateinische Aufsatz scheint nicht richtig gepflegt worden zu sein. Daß beim Lesen der klassischen Schriftsteller »die Mühe, die die Form verursachte, es verhinderte, den Inhalt unbefangen aufzunehmen oder sich an ihm zu erfreuen«, ist für jene Zeit, wo dem Altertum so viele Wochenstunden zugewiesen waren, erstaunlich. Ich bin auch ein alter Mann, denke aber an die Sophoklesstunden bei Rassow, an die Horazstunden bei Heine noch mit Freude zurück, und an begeisternde Homerstunden erinnern sich doch noch viele gereifte Männer. Daß mancher Lehrer nur Grammatik paukte und es an geistreicher Behandlung des Stoffs fehlen ließ, ist ja auch sonstwo gesagt worden. Das darf aber doch nicht verallgemeinert werden; und es darf doch nicht angenommen werden, daß solche Mängel dem heutigen Gymnasium auch allgemein anhatten. Heute fragt man, wie es der Verfasser wünscht (S. 19) »wie ist dieser Begriff, diese Begriffsverbindung durch die verschiedenen Sprachen wiedergegeben, und welche Abwandlungen erleidet der Gedanke dabei?« Heute wird darauf hingewiesen, wie die Wörter sich wandelnd, aus einer Sprache in die andere übertreten (S. 19), wie ein großer Teil unseres eigenen Wortschatzes aus den alten Sprachen stammt; heute wird, wenn wohl auch nicht überall, am Schlusse der Schule eine Literaturübersicht gegeben (vergl. Menge, in Reins Encyklopädischem Handbuche, VI, 224), heute wird auch Kunstlehre im Schulunterricht behandelt. Das war damals noch nicht möglich, weil man keine, für den Unterricht geeigneten Bilder hatte. Als ich gegen Ende der siebziger Jahre »Einführung in die antike Kunst« forderte, hatte ich Mühe, brauchbare Bilder nachzuweisen.

Wenn der Verfasser S. 20 meint, der Philologe würde sagen, »das ist der eigentliche Gewinn des klassischen Unterrichts, daß er (der Schüler) sich zu Hause fühlt in der Herrlichkeit der alten Welt, daß er durch die Humaniora human, ein Mensch im höheren Sinne wird. Dieses halte ich für Schwindel«, so hat er recht, wenn er solcherlei Rede für Schwindel erklärt, aber unrecht, wenn er meint, daß ihm so etwas im Ernst heute gesagt werden würde. Der Verfasser kennt eben die heutigen Gymnasien nicht. Schade, daß er nicht, bevor er die Erlaubnis zum Drucke seiner Gedanken gab, sich von dem tatsächlichen Zustande der Dinge überzeugte, über die er sich äußerte. Das vortreffliche »Handbuch für Lehrer höherer Schulen« (Teubner, 1906) gab es ja freilich noch nicht. Aber schon ein Blick in die preußischen Lehrpläne von 1901 hätte ihm zeigen können, wieviel bescheidener die Ziele des Gymnasiums sind. Freilich am Lesen der klassischen Schriftsteller in der Ursprache halten sie fest. Der Verfasser möchte das Lesen von Übersetzungen vorziehen. Das wundert mich

Digitized by Google

bei seiner Art. Denn wenn er ein fremdes Land kennen lernen wollte, so würde er gewiß es lieber mit eigenen Augen sehen, als durch Vermittelung anderer, etwa durch Beschreibungen und Bilder, davon erfahren. Und für die Erkenntnis des Geisteslebens fremder Völker, das sich besonders mit im Schrifttum offenbart, soll die Vermittelung durch andere genügen?

Wenn der Verfasser S. 26 ausführt, die Gymnasien wollten besonders die Humanität fördern, und sie müßten also den Menschen freier, besser und schöner machen; es müßte sich zeigen, daß die klassisch Gebildeten die andern Leute in diesen drei Richtungen überträfen, so scheint hier eine Verwechslung zwischen Humanität und Humanismus vorzuliegen. Das Gymnasium behauptet nicht, daß es die Menschen humaner, sie besser mache als andere Schulen, sondern es will einen humanistischen Unterricht erteilen, d. h. um mit Paulsen zu reden, ihm »erscheint die Befähigung zur verständnisvollen Auffassung der geistig-geschichtlichen Welt als das Hauptziel des allgemein bildenden Unterrichts«, im Gegensatze zu dem Realismus, der »in der theoretischen und praktischen Herrschaft über die Natur die wichtigste Aufgabe des Verstandes und in der Anleitung hierzu die erste und bedeutendste Leistung des Unterrichts« sieht. — Daß die erziehliche Wirkung des Gymnasiums dem Verfasser sich als so gering gezeigt hat, daß er insbesondere bei Studenten soviel Roheit und Gemeinheit gefunden hat, darf doch nicht verallgemeinert werden. Und die »Saufwirtschaft« dürfte wohl heute den Studenten weniger vorgeworfen werden als vor einigen Jahren. Was der Verfasser S. 32 über »wunderliche« Gymnasiallehrer sagt, weist er selbst der Vergangenheit zu. In einem Punkte muß ich ihm zustimmen. Es gehen noch zu wenig Lehrer darauf aus, dem Schüler Freude zu machen und die Arbeit zu versüßen. Dagegen verstehe ich S. 37 nicht, wenn er sagt: »Jetzt aber meine ich, liegen die Dinge so, daß die Behauptung, das Gymnasium sei eine christliche Anstalt, von jedem als Lüge erkannt werden sollte. Auf der einen Seite wird die Übereinstimmung mit der Kirche erklärt . . . Auf der andern werden die Klassiker bedingungslos gepriesen (Lessing, Schiller, Goethe[1]) sind gerade so unchristlich wie die alten Heiden), und die Mehrzahl der Lehrer ist ungläubig . . . Soweit wie ich die Sache beurteilen kann, beugen sich die Lehrer schweigend, weil sie eben von ihrem Gehalte leben müssen.« Wenn solche Fälle vorkommen, so ist die Beschäftigung mit dem Altertum, so sind die humanistischen Studien jedenfalls nicht daran schuld. Es wird dem Verfasser gewiß überraschend sein zu hören, daß die Einführung des Religionsunterrichtes in die Schulen gerade durch die Humanisten, schon vor der Reformation, angeregt wurde. Am Schlusse seines ersten Teiles meint der Verfasser, daß die Schule die Zensur »Ungenügend« durchaus verdiene. Und das sagt er, ohne die Schulen der

[1]) Wie sehr der Verfasser auch hierin irrt, beweisen Goethes Worte: »Mag die geistige Kultur nur immer fortschreiten und der menschliche Geist sich erweitern, wie er will; über die Hoheit und sittliche Kultur des Christentums wird er nicht hinauskommen.«

Digitized by Google

Gegenwart zu kennen. Von S. 40 ab bringt er dann Wünsche vor, was alles besser werden soll, aber nicht nur in der Schule, sondern überhaupt. »Unsere gesellschaftlichen Einrichtungen sind so unvernünftig wie nur irgend möglich.« Man erschwert dem jungen Mann den Eingang in das Leben, »macht es ihm unmöglich, zur rechten Zeit zu heiraten . . . man zwingt ihn, sich da vorzubereiten, wo er leisten sollte.« Wer bedauert das nicht mit dem Verfasser? Sollte es aber wirklich besser werden, wenn wir nicht mehr »von Büchermenschen regiert werden, von Leuten, die nicht von der Beobachtung der Natur ausgehen«? Die Vorschläge, die er für die Umgestaltung des gesellschaftlichen Lebens macht, müssen hier unerörtert bleiben. Aber für die Schule macht er einen, den ich selbst schon lange als Wunsch gehegt habe, ohne freilich sagen zu können, wie er ausführbar ist. Da nun einmal unsere Gymnasien von vielen Schülern besucht werden, die den Aufgaben dieser Schulen nicht gewachsen sind, aber nicht abgestoßen werden können, so wäre es vielleicht gut, wenn »nur ein Fach von Grund aus getrieben würde, alle andern Gegenstände aber nur vom praktischen Gesichtspunkte aus angesehen würden«, daß also an einem Fache wirklich wissenschaftlich gearbeitet wird, in den andern bloß soviele Kenntnisse angeeignet werden, als für das Leben notwendig sind. Welches Fach einer wissenschaftlich treiben soll, muß von seiner Begabung abhängig gemacht werden. Das klingt ganz gut; wenn man nur wüßte, wie man die Schulen einrichten sollte. Das vom Verfasser selbst aufgestellte Ziel scheint mir nicht erreichbar. Verlangt er doch zuerst Kenntnis des Englischen und Französischen bis zum Sprechen und Schreiben dieser Sprachen. Und daß er damit gewandtes Sprechen und gewandtes Schreiben meint, geht aus dem ersten Teile seiner Schrift hervor. Dann fordert er Kenntnis der Anfangsgründe der Naturlehre (Tier-, Pflanzen-, Steinkunde, Chemie und Physik), elementare Mathematik, Geschichte der Kulturvölker (sog. politische Geschichte und dazu gehörige Geographie einerseits, Literaturgeschichte andrerseits) und endlich gründliche Ausbildung entweder in Latein oder in Griechisch, oder in Mathematik (und Mechanik). Religion scheint ihm überflüssig. Ob, selbst hiervon abgesehen, der gezeigte Weg gangbar ist, scheint mir zweifelhaft; die Hinweisung auf das Ziel scheint mir aber beachtenswert. Aber diese hätte auch gegeben werden können, ohne daß so unberechtigter Tadel gegen das Gymnasium der Gegenwart vorausgeschickt wurde.

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge

Münch, Wilhelm, Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart. Berlin, Alexander Dunker, 1906. 124 S. 8°.

Erfreulich ist es, daß ein Mann von so reicher Erfahrung, so vielseitigen Kenntnissen, so wohlerwogenem Urteil und so feinem Empfinden solch ein Buch geschrieben hat. Es ist geschaffen, bei den Elternkreisen Verständnis für die Schulen und Lehrer zu erwecken, aber auch umgekehrt; es ist geschaffen, die nach Umsturz rufenden Erziehungsreformer in die gebührenden Schranken zurückzuweisen. Während der Verfasser Anerkennung hat für die Schulen und die Lehrer, ist er doch auch nicht

Digitized by Google

blind für ihre Fehler, gibt aber auch Wege an, wie sie überwunden werden können. Und die Art, wie er die Fehler rügt und ihren Ursachen nachgeht, zeigt den erfahrenen Mann und — im Gegensatze zu soviel hämischer Kritik der Schule bei Schriftstellern der Gegenwart — die wohlwollende Absicht. Wer sich getroffen fühlt — seien es Lehrer oder Eltern —, wird dem Verfasser nicht zürnen, sondern danken für seine Hinweise. So ist dieses Büchlein gleich wichtig für Lehrer wie für Eltern, und wir wünschen ihm deshalb viele Leser — zum Heil der Schule. Bei dem Gedankenreichtum des Verfassers, seiner vollen Beherrschung des Stoffes, der feinen Abwägung und fesselnden Darstellung bildet es eine anziehende Lektüre.

Es zerfällt in folgende Abschnitte: Zeitklagen und ihr Untergrund. Schulen und öffentliche Stimmung in vergangenen Zeiten. Wandelung der Dinge im 19. Jahrhundert. Schöne Ziele und unschöne Kehrseiten. Verbreitete Anklagen. Tatsächliche Vervollkommnung im Schulleben. Unleugbare Unvollkommenheiten. Große Forderungen und natürliche Schranken. Versäumnisse und Verfehlungen auf seiten der Lehrer — auf seiten der Familien. Allgemeine Charakteristik der literarischen Angriffe. Überbürdungsklagen und Druckempfindung. Die Wahrheit über die Musterschüler. Erprobungen und Prüfungen. Entfaltungsfreiheit und Individualitätsrechte. Gesundheit, Beziehung zur Natur. Weitere Zukunftswünsche.

Seine Hauptwünsche sind: größere Wärme im Verkehr zwischen Lehrern und Schülern; größere Berücksichtigung der Begabung und Neigung der Schüler; größere Freiheit für die Schüler, aber auch größere Wahrhaftigkeit bei ihnen im Schulleben; minderes Schwergewicht der Probeleistungen für die Beurteilung der Schüler und mindere Häufigkeit von solchen. An der Reifeprüfung hält er fest; nur sollen die Leistungen des Gedächtnisses dabei nicht entscheidend sein. Aber sonst soll etwas geleistet werden (S. 108). »Für alle die Matten, die Willenlosen, die Dekadenten, die Unbegabten, die Nervösen solche Anforderungen aufrecht zu erhalten, die im ganzen allerdings für Gesunde gedacht worden sind, das ist schwer oder kaum möglich; aber um dieser Klasse willen auf jene ernsten, großen Erprobungen des Wollens und Könnens zu verzichten, dazu wird man an verantwortlicher Stelle sich schwerlich entschließen.« Für die »freie persönliche Entwicklung« der Schüler tritt er nachdrücklich ein, aber den unbedachten Stürmern tritt er auch auf diesem Gebiete bestimmt entgegen. Auch diesen Stürmern empfehlen wir das Buch zum Lesen.

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge

Digitized by Google

FACHPRESSE

Aus der philosophischen und pädagogischen Fachpresse

Archiv für systematische Philosophie. XII. Bd. Heft 3. 1906.

Emil Bullaty, Erkenntnistheorie und Psychologie. — O. L. Umfried, Karl Christian Planck und der Zeitgeist. — Stefan Sterling, Biogenetisches Gesetz in der Psychologie. — J. F. Thoene, Die Welt und die Kategorien des Denkens. — D. Draghicesco, De l'impossibilité de la sociologie objective. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Zeitschriften. — Eingegangene Bücher. — Zweites Preisausschreiben der »Kant-Gesellschaft.«

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie. XXX. Jahrg. 2. Heft.

Koch, Über naturwissenschaftliche Hypothesen. — Wernick, Der Wirklichkeitsgedanke.

Archiv für die gesamte Psychologie. 7. Band. 1. u. 2. Heft.

Lipps, Über Urteilsgefühle. — Geißler, Persönlichkeitsgefühl, Empfindung, Sein und Bewußtsein. — Segal, Über die Wohlgefälligkeit einfacher räumlicher Formen. — Zielinski, Der Rhythmus der römischen Kunstprosa und seine psychologischen Grundlagen.

Revue Philosophique. 1906, n. 7.

Levy-Bruhl, La morale et la science des mœurs. — Sageret, La commodité scientifigue et ses conséquences. — Duprat, Contre l'intellectualisme en psychologie.

— — G. Belot, Esquisse d'une morale positive.

Revue de Métaphysique et de lá Morale. 1906, n. 2.

Cevolani, A propos d'une règle sur la conversion des jugements. — Deploige, Le conflit de la morale et de la sociologie.

— — n. 3.

Poincaré, Les mathématiques et la logique. — Couturat, La logique et la philosophie contemporaine.

— — Sully-Prudhomme, Psychologie du libre-arbitre.

Annales de Philosophie chrétienne.

M. Blondel, Le point de départ de la recherche philosophiqne.

La Revue des Idées.

J. Grasset, Les devoirs et les droits de la société vis-à-vis des aliénés.

Revue internationale de Sociologie. 1906, n. 5.

Stein, Idées et idéals.

Digitized by Google

— — n. 6.

Prevost, La famille et la patrie devant la philosophie. — Lourbet, La recherche du vrai dans la société.

The philosophical Review. 1906, n. 4.

Tufts, Some Contributions of Psychology to the Conception of Justice. — Taylor, The Place of Psychology in the Classification of the sciences. — Russell, Some Difficulties with the Epistemology of Pragmatism and Radical Empiricism.

The Journal of Philosophy, Psychology and scientific Methods. 1906, n. 10.

Dewey, Reality as Experience. — Spaulding, The Ground of the Validity of Knowledge.

— — n. 11.

On the Nature of Induction.

Glauben und Wissen. Von Dr. phil. E. Dennert. IV. Jahrgang. September 1906. Heft 9.

Prof. Dr. H. Schwarz, Woran krankt unsere Zeit und was tut dagegen not? — Prof. Dr. Ed. König, Patriarchengeschichte und altorientalische Weltanschauung. — Dr. E. Dennert, Friedrich Ratzel. — Dr. E. Dennert, Wie Monisten kämpfen! Ein Wort in eigner Sache. — Umschau in Zeit und Welt. — Antworten auf Zweifelsfragen. — Apologetische Rundschau.

Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie (Die Kinderfehler). Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch, Irrenanstaltsdirektor a. D. in Zwiefalten u. Dr. E. Martinak, o. ö. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der k. k. Universität Graz, herausgeg. von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheims und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XII. Jahrg. 1. Heft.

A. Abhandlungen: Chr. Ufer, Kinderforschung und Pädagogik. — Max Enderlin, Das Spielzeug in seiner Bedeutung für die Entwickung des Kindes. — B. Mitteilungen: Sigmund Döri, Die Frage der Kinderforschung in Ungarn. — Trüper, Eine dankenswerte Reform der Strafvollstreckung gegen Minderjährige. — Dr. Witry, Verbrecherische Kinder. — Piper, Auf der 11. Konferenz für das Idioten- und Hilfsschulwesen zu Stettin. — Personalnachrichten. — Ein ärztliches Pädagogium. — C. Literatur: Führer durch die Literatur des Hilfsschulwesens. Bearbeitet von Dr. B. Maennel. — Reichert, Heinrich, Die Fürsorge für die verwahrloste Jugend. Von W. Polligkeit. — Neter, Eugen, Mutterpflicht u. Kindesrecht. Von Dr. Erwin Silber. — Dr. Arnemann, Über Jugendirresein. Von Dr. med. Melzer.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

J. Kants Kritik der reinen Vernunft in achter Auflage revidiert von Th. Valentiner 9. Aufl. Philosophische Bibliothek Bd. 37. Leipzig, Dürr, 1906. 769 S. Preis 4 M.

L. Goldschmidt, Kant und Haeckel. Freiheit u. Naturnotwendigkeit. Nebst einer Kritik an Julius Baumann. Gotha, Thienemann, 1906. 138 S.

F. Kuntze, Die kritische Lehre von der Objektivität. Versuch einer weiterführenden Darstellung des Zentralproblems der Kantischen Erkenntniskritik. Heidelberg, Winter, 1906. 315 S.

J. Kaftan, Aus der Werkstatt des Übermenschen. Heilbron, E. Salzer, 1906. 80 S.

Digitized by Google

Scherer, Führer usw. Leipzig, Wunderlich.
Lang, Bezopfte Pädagogik Ebenda.
Der Lehrplan usw. (Chemnitz. Lehrplankommission.) Ebenda.
Winkler, Bibl. Gesch. Ebenda.
Wolf, Praktische Geometrie. 3. Heft. Ebenda.
Mieth, Freie Aufsätze. Ebenda.
Meurer, Kurzgef. französische Wiederholungs-Grammatik. Leipzig, Bredt.
Ders., Engl. Synonymik. Ebenda.
Fischer-Geistbeck, Erdkunde. München, Oldenburg.
Martig, Pädagogik. 4. Auflage. Bern, Francke.
Thrändorf-Meltzer, Kirchengesch. Lesebuch. Dresden, Schambach.
Krapf, Materialien f. d. genet. Relig.-Unt. Ebenda.
Jetter, Neue Schulkunst. Ebenda.
Thrändorf-Meltzer, Die Geschichte Israels. Ebenda.
Pietzsch, Die Erziehung der sittl. gefährdeten Kinder usw. Ebenda.
Schmidt, Zur Psychologie des elem. Rechenunterrichts. Edenda.
Wilk, Geomet. d. Volksschule. Ebenda.
Ders., Formenkunde. Ebenda.
Unold, Organ. u. soziale Lebensgesetze. Leipzig, Thomas.
A. Schildecker, Gesinnungbildung für Schule und Haus. Leipzig, Wunderlich.
R. Schulze, Die Mimik der Kinder. Leipzig, Voigtländer.
A. v. Salten, Deutsche Erziehung. Leipzig, Teutonia-Verlag.
Ament, Fortschritte in der Kinderseelenkunde. 2. Aufl. Leipzig. Engelmann.
Voigt, Die sozialen Utopien. Leipzig, Göschen.
Möbius, Gedanken über die Schule. Leipzig, Hirzel.
Zeißig-Fritzsche, Praktische Volksschulmethodik. Leipzig, Klinkhardt.
Spanuth, Die Gleichnisse Jesu. Osterwieck, Zickfeldt.
Hollkamm, Fibel. Leipzig, Brandstetter.
Wolffheim, Zur Geschichte der Prügelstrafe. Berlin, Frensdorff.
Hemprich, Winke zur Gründung und Leitung von Jugendvereinigungen. Osterwieck, Zickfeldt.
Münch, Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart. Berlin, Duncker.
Rude, Quellenlesebuch. 2. Aufl. Osterwieck, Zickfeld.
Yoshida, Über japanische Erziehung. Minden, Marowsky.
Geyer, Die Wiederholung im Unterricht. Ebenda.
Hohmann, Pädagogische Psychologie. Breslau, Hirt.
Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig, Barth.
Schmidt, Kulturhistorische Beiträge. Leipzig, Dürr.
Ders., Kritik der Kritiken. Ebenda.
Wünsche, Die Bildersprache des Alten Testaments. Leipzig, Pfeiffer.
Volkswohlfahrt usw. Dresden, Böhmert.
Fortbildung der Lehrerin. Leipzig, Teubner.
Dennert, Die Weltanschauung des modernen Naturforschers. Stuttgart, M. Kielmann, 1907. 344 S.
A. Brass, Ernst Haeckel als Biologe und die Wahrheit. Ebenda 1906. 96 S.
Ament, Die Seele des Kindes. Stuttgart, Franckh, 1906. 96 S.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Digitized by Google

AUFSÄTZE

Die arithmologischen und wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten als Grundlagen der Strümpellschen Klassifikation der Kinderfehler

Von

W. G. Alexejeff in Jurjew (Dorpat)

(Fortsetzung)

Im Jahre 1900 z. B., ist es mir gelungen, zu beweisen,[1]) daß die von den Chemikern mit großer Mühe und nach vielen Kontraversen aufgebaute atomistische Struktur-Theorie, welche fast alle glänzenden Entdeckungen der heutigen Chemie hervorgerufen hat, in seinen formalen Methoden mit einer besonderen, sehr speziellen Abteilung der höheren Mathematik — mit der symbolischen Invariantentheorie vollkommen zusammenfällt. In diesem Aufsatze will ich die ähnliche Tatsache betreffs der Strümpellschen Klassifikation der Kinderfehler anzeigen.

Wenn die speziellen Theorien der Mathematik eine so große Bedeutung für andere Wissenschaften haben, können wir natürlich überzeugt sein, daß die der Mathematik zu Grunde liegende Klassifikation der mathematisch aufgestellten Kausalitäten als Richtschnur bei der Beurteilung wissenschaftlich-philosophischer Weltanschauung mit ihren sehr mannigfaltigen Kausalitäten uns dienen wird.

Genau in derselben Weise hilft uns die geometrische Klassi-

[1]) Übereinstimmung der Formeln der Chemie und der Invariantentheorie (mit P. Gordan). »Sitzungsber. der phys.-med. Sozietät« zu Erlangen 1900. Auch in der »Zeitschrift für physik. Chemie«. Bd. 35, 1900; Bd. 36, 1901; Bd. 38, 1901.

Digitized by Google

fikation der räumlicheu Formen bei der Beobachtung der unendlich mannigfaltigen Formen und Gestalten der Natur. Letztere Tatsache gibt uns die Veranlassung, die ganze Mathematik als die Geometrie der Formen und Gestalten von Natur- und Geisteskausalitäten zu betrachten.

In der Mathematik wird jedes kausale Verhältnis zwischen zwei oder mehreren veränderlichen Größen x, y, z, ... durch die mathematischen Operationen aufgestellt und der Begriff »Kausalität« in den Begriff »Funktion« umgewandelt. Um dies zu erklären, will ich folgendes Beispiel angeben.

Wenn wir einem Körper eine Wärmemenge x zuführen, verändert sich seine Temperatur y. Die Ursache der Temperaturveränderung liegt in der Qualität des Körpers, der Wärme und in der Quantität x. Um das kausale Verhältnis zwischen x und y mathematisch aufzustellen, sucht man eine solche mathematische Funktion (d. h. ein Komplex von mathematischen Operationen), welche denselben Zusammenhang zwischen x und y verursacht, wie in unserem Beispiel die Qualitäten des Körpers und der Wärme.

Wenn wir durch k die spezifische Wärme des Körpers, durch p sein Gewicht in Kilogramm bezeichnen, dann wird die Quantität x der Wärme die Temperatur y des Körpers um $\frac{x}{k\,p}$ Grad höher machen und wir bekommen die Formel $y = y_0 + \frac{x}{k\,p}$.

Man nennt in dieser Formel x — eine unabhängige Veränderliche (Größe) und y — eine abhängige Veränderliche oder eine Funktion von x.

Im allgemeinen, wenn y irgend welche Funktion von x ist, schreibt man $y = f(x)$, oder $y = F(x)$, oder $y = \varphi(x)$ usw.

Ebenfalls werden die bei der Ausdehnung der vollkommenen Gase wirkenden Kausalitäten durch die Formel

$$v = \frac{v_0\,p_0}{p}\left(1 + \frac{1}{273}\,t\right)$$

dargestellt, in welcher v_0, p_0 der Temperatur 0^0 und v, p der Temperatur t^0 entsprechende Volumen und Druck sind. Das ist das Gay-Lussacksche Gesetz in Verbindung mit dem Mariotteschen. Hier ist v eine Funktion von zwei unabhängigen Veränderlichen p und t.

Wir wollen uns nicht aufhalten, alle unzähligen Arten der mathematischen Funktionen durchzusehen und beschränken uns nur mit

Digitized by Google

der Betrachtung der Hauptklassifikation derselben, welche die Teilung der ganzen Mathematik in zwei ungeheuere Teile — die mathematische Analysis und die Arithmologie zur Folge hat.

Wenn die unabhängige Veränderliche x sich stetig (kontinuierlich) ändert, kann die Änderung der abhängigen Veränderlichen y entweder eine stetige, oder eine unstetige (sprunghafte) sein. In erstem Falle heißt y eine stetige Funktion von x, in zweitem Falle — eine unstetige Funktion.

Die Abteilung der Mathematik, welche sich mit ersteren Funktionen beschäftigt, heißt mathematische Analysis, die mit letzteren — Arithmologie.

Die Funktion, welche in unserem oben angeführten Beispiel die Temperaturänderung des Körpers darstellen sollte, ist natürlich eine stetige, aber es gibt auch unstetige Funktionen. Als Beispiel von letzteren können die Funktionen BUGAJEWS $y = E\,\varphi\,(x)$ [1]) dienen, welche die Bedeutung hat, daß y eine ganze Zahl in dem numerischen Werte von einer stetigen Funktion $\varphi\,(x)$ von x ist. Oder wollen wir ein ganz einfaches Beispiel $y = E\,(2\,x + 3)$ nehmen, wo y eine ganze Zahl in $2\,x + 3$ bedeutet.

Wenn $x = 0$, $y = 3$; wenn $x = 0{,}5$, $y = 4$. Wenn aber x irgend einen Wert zwischen 0 und 0,5 hat, bleibt y immer bei demselben Werte 3. Daraus folgt, daß y bei der stetigen Änderung x zwischen 0 und 0,5 bei demselben Werte 3 bleibt und bei $x = 0{,}5$ einen Sprung auf den Wert 4 macht. Ebenso geht es weiter: x ändert sich immer stetig und y bleibt entweder unverändert oder ändert sich sprungweise — nach ganzen Zahlen 4, 5, 6, ..., welche den sämtlichen Werten x in den Intervallen zwischen 0,5 und 1, 1 und 1,5, 1,5 und 2, ... entsprechen.

Das ähnliche Verhältnis existiert zwischen Eindruck und Empfindung: Jede Empfindung (y) kann das Resultat sehr mannigfaltiger Eindrücke sein, oder eines sich innerhalb gewisser Grenzen ändernden Eindruckes (x).

Die Funktionen der Art $y = E\,\varphi\,(x)$, wo eine Veränderliche x stetig und die andere y unstetig ist, heißen halbanalytische Funktionen. Aber es gibt auch solche Funktionen, wo die beiden Veränderlichen x und y nur unstetig sein können. Letztere Funktionen sind im eigentlichen Sinne die arithmologischen. Als Beispiel derselben können zahlentheoretische Funktionen dienen, in

[1]) E ist der erste Buchstabe vom französischen Worte »entier«. Den Eigenschaften dieser Funktionenart sind viele Arbeiten BUGAJEWS gewidmet.

Digitized by Google

welchen die beiden Veränderlichen nach ganzen Zahlen steigen. Herbart hat eine sehr große Bedeutung für den Unterricht den damals bekannten arithmologischen Funktionen zugeschrieben. In seiner Schrift »Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung« betrachtet er, verschiedene zahlentheoretische Funktionen der Kombinationslehre[1]), der dreieckigen, viereckigen, pyramidalen Zahlen usw.

Die Theorie der stetigen Funktionen oder die mathematische Analysis gewinnt aus dem Begriffe der Stetigkeit und aus dem mit ihr verbundenen Grenzbegriff ihre machtvolle Methode der unendlich kleinen Größen oder die Differential- und Integralrechnung.

Dieser Teil der Mathematik hat, dank der Arbeiten genialer Mathematiker der zwei, drei letzten Jahrhunderte, schon eine sehr hohe Entwicklungsstufe erreicht. Die Arithmologie jedoch ist infolge der größeren Kompliziertheit ihrer Fragen, welche die verschiedenen Formen der Unstetigkeit betreffen, hinter der Analysis zurückgeblieben. Am weitesten fortgeschritten ist derjenige Teil der Arithmologie, welcher Zahlentheorie genannt wird. Nur in der letzten Zeit beginnt die Arithmologie in eine neue Phase ihrer Entwicklung einzutreten und Fragen zu behandeln, die einen allgemeineren Charakter tragen als die zahlentheoretischen.

Außer der Analysis und der Arithmologie enthält die reine Mathematik noch zwei bedeutende Abteilungen: die Geometrie und die Wahrscheinlichkeitsrechnung, auf welche vollkommen die Methoden der Analysis und der Arithmologie anwendbar sind. Die Geometrie besitzt auch selbständige Methoden. Die Wahrscheinlichkeitsrechnung oder die exakte Wissenschaft von den zufälligen Ereignissen hat vorläufig keine selbständigen Methoden ausgearbeitet und benutzt die Methoden der Analysis und der Arithmologie.

Es ist wohl zu verstehen, daß die Analysis infolge ihrer schnellen Entwicklung bis jetzt die herrschende Rolle in verschiedenen Anwendungen der Mathematik spielte. Mit Hilfe der Analysis entwickelte sich die Mechanik, die Astronomie, die mathematische Physik und schließlich ein neues Gebiet innerhalb der Chemie — die physikalische Chemie oder die chemische Energetik.

Daher findet N. W. Bugajew in den Naturerscheinungen, deren Systematisierung auf der Anwendung der Analysis beruht, folgende Gepräge der stetigen Funktionen: 1. die Stetigkeit der Erscheinungen; 2. die Beständigkeit und Unveränderlichkeit ihrer Gesetze; 3. die

[1]) Hartenstein, Bd. XI. S. 112—116, 234—241. Über die Bedeutung der Kombination siehe S. 461 (Aphorismen zur Pädagogik).

Digitized by Google

Möglichkeit, eine Erscheinung durch ihre elementaren Äußerungen zu charakterisieren; 4. die Möglichkeit, elementare Erscheinungen in ein Ganzes zusammenzufassen; 5. die Möglichkeit, eine Erscheinung für vergangene und zukünftige Zeitmomente genau und bestimmt zu skizzieren.

Diese Gepräge der analytischen Kausalitäten bilden nun gerade das Wesen der modernen wissenschaftlich-philosophischen Weltanschauung, sie sind entstanden als Begriffe, die zur Ermöglichung der Anwendung der Analysis auf die Erforschung der Natur durchaus notwendig sind.

Nachdem die analytische Weltanschauung in den die Natur behandelnden Grundwissenschaften festen Boden gewonnen und letzteren Allgemeinheit und Universalität mitgeteilt hatte, ging sie allmählich bei den wissenschaftlichen Forschern in Gewohnheit, sozusagen in Fleisch und Blut über, und fing an in die Biologie, Psychologie und sogar in die Soziologie einzudringen.

Der Versuch Darwins, das Gesetz der kontinuierlichen Entstehung der Arten zu begründen, ist nur eine Folge der analytischen Weltanschauung mit ihrer Idee der Stetigkeit.

Universalität und unbedingte Notwendigkeit, oder fatale Unvermeidlichkeit sind die charakterischen Züge der analytischen Kausalitäten. Individualität dagegen und Freiheit begleiten die arithmologischen Kausalitäten, was am deutlichsten bei der Bugajewschen Funktion $y = E\,\varphi(x)$ ist. In dem Beispiel $y = E\,(2x + 3)$ entsprechen jedem individuell stehenden Werte y (3, 4, 5, ...) die in der Grenze zwischen 0 und 0,5, 0,5 und 1, 1 und 1,5, ... frei variierenden Werte x.

Die glänzenden Entdeckungen der Physik und der Astronomie, welche durch Anwendung der mathematischen Analysis in den letzten Jahrhunderten gewonnen worden sind, beweisen ganz klar, daß physikalische und astronomische Erscheinungen einen Charakter der Universalität und fatalen Unvermeidlichkeit haben, sonst paßten sie nicht in den Rahmen der kontinuierlichen Kausalitäten, fänden keinen Platz in den Untersuchungsschemen der mathematischen Analysis.

Alle übrigen Erscheinungen, welche in den Wissenschaften untersucht werden, verlangen schon eine prevalierende Anwendung der Arithmologie, da sich die Individualität und Freiheit in derselben merken lassen. Dieses sind die chemischen, biologischen, psychischen und endlich die sozialen. Freilich ist vollkommen unbegründet, dieser Kategorie von Erscheinungen die Begriffe der Universalität und fatalen Unvermeidlichkeit zu oktroyieren —

Digitized by Google

Begriffe, die nur bei Anwendungen der mathematischen Analysis unumgänglich, aber nicht am Platze sind bei Anwendungen der Arithmologie. Leider bildet die Entwicklungsgeschichte der Chemie, der biologischen und sozialen Wissenschaften sehr viele Facta, wo die Gelehrten gewalttätig, im Widerspruch mit der Wirklichkeit, diesen Wissenschaften ihnen nicht eigentümliche kontinuierliche Kausalitäten und analytische Forschungsmethoden aufzwängen. Dieses ist mir besonders klar in Betreff der Chemie zu zeigen gelungen.

In einer ganzen Reihe von Aufsätzen (besonders ausführlich in dem Artikel »Über das Zusammenfallen der Methoden der formalen Chemie und der symbolischen Invariantentheorie«; Journal der russ. phys.-chem. G. zu St. Petersburg, 1901) ist von mir vollkommen genau bewiesen worden, daß die chemischen Untersuchungen, ungeachtet aller Bemühungen des berühmten französischen Chemikers Bertholle (noch zu Anfang des vorigen Jahrhunderts) sie zu mechanisieren und in die Schemen der mathematischen Analysis zu zwängen, auf ihren natürlichen arithmologischen Weg abgeschweift sind und auf diese Weise die unstetige Kausalitäten der chemischen Erscheinungen zu Tage gefördert haben.

Vor kurzem beim Durchsehen der Herbartschen metaphysischen Werke fand ich unerwartet seine auf dem Begriffe der Unstetigkeit begründete Kritik[1]) der chemischen Untersuchungen Bertholles. Dies hat mir natürlich viel Freude bereitet und hier bin ich zum Gedanken gekommen, daß der Begriff der unstetigen Gesetzmäßigkeit die eigentliche Grundlage der Herbartschen Untersuchungen bildet. Von diesem Standpunkt hat Herbarts Genie vorausgesehen, daß die Anschauungen Bertholles chemischen Eigenschaften fremd sind. Und die spätere Entwicklung der Chemie hat diese Ansichten Herbarts vollkommen bewahrheitet. Gerade die Kombinationslehre, welcher Herbart eine so große Rolle beim Unterricht zugeschrieben hatte, in ihrer weiteren Entwicklung in der Form der atomistischen Struktur-Theorie oder der symbolischen Invariantentheorie, verursachte die ungeheuer schnelle und glänzende Entwicklung der Chemie während der letzten 30 Jahre.

Jedoch hat Herbart selbst die ähnliche Richtung betreffs der Psychologie genommen: er wollte den Untersuchungen der psychischen Prozesse die analytisch-mechanische Methode aufzwingen. Mit diesen Worten will ich nicht sagen, daß seine psychologischen Untersuchungen falsch sind. Nein diese Resultate

[1]) Hartenstein. Bd. II. S. 468—473.

Digitized by Google

sind vollständig richtig, was dadurch schon bewiesen worden, daß dieselben während 70, 80 Jahren allseitig und furchtbar heftig kritisiert wurden und doch sind sie unerschüttert geblieben. Aber was ihre weitere Entwicklung anbetrifft, kann man ganz bestimmt sagen, daß die Erforschung der höheren geistigen Erscheinungen in der analytisch-mechanischen Richtung unmöglich ist und die Methoden der Kombinationslehre, der Arithmologie braucht. Diese Neigung HERBARTS, das Vorstellungsleben zu mechanisieren, wurde von seinem jungen Schüler STRÜMPELL bemerkt. Letzterer versuchte dieselbe durch eigene Forschungen zu verbessern, was leider zur Feindschaft mit seinem von ihm hochgeschätzten Lehrer führte. Die Wichtigkeit dieser Bestrebung STRÜMPELS hat HERBART selbst anerkannt. In seinem Brief vom 13. August 1835 schrieb er an STRÜMPELL: »Sollte ich Ihnen etwa jetzt etwas Angenehmes über diesen Aufsatz sagen, so könnte es dies sein, daß Sie wie ein geschickter Feldherr die Gegend Ihrer Stellung gewählt hatten; denn von dieser Seite her konnte ein Angriff kommen, den ich nicht wie so viele andere verachten dürfte. Sie wußten wohl, daß ich, sobald meine Psychologie und Metaphysik in scheinbaren Widerstreit versetzt wurden, nicht still zusehen konnte.« [1])

Daß die HERBARTschen analytisch-mechanischen Untersuchungen der psychischen Prozesse nicht in die Tiefe derselben gehen und sich nur mit den elementarsten Eigenschaften des geistigen Lebens beschäftigen, wird schon dadurch klar, daß diese Untersuchungen auch ohne Mathematik sich darstellen lassen. Diese Untersuchungen kann man ihrer Bedeutung für weitere mathematisch-psychologische Untersuchungen nach mit vollem Recht mit den unsterblichen Euklidischen Werken über die elementare Geometrie vergleichen, welche, trotz ihrer größten Bedeutung für alle geometrischen Untersuchungen, mit ihren Prinzipien doch nicht für alle geometrischen Fragen ausreichen. In der Geometrie sind dadurch für die Behandlung der höheren geometrischen Fragen die neuen Branchen erschienen: Analytische Geometrie, Infinitesimalgeometrie, Höhere Geometrie, Abzählende Geometrie und endlich Nichteuklidische Geometrie LOBATSCHEWSKYS. Es ist schon bald ein Jahrhundert vergangen und noch ist kein Steinchen zum genialen Bau der HERBARTschen mathematischen Psychologie zugelegt worden. Das muß jedoch nicht als Hindernis dienen, um die neuen Prinzipien der höheren

[1]) Neue Jahrbücher. II. Abteilung. Verlag von Teubner, 1899. LUDW. VON STRÜMPELL, von A. SPITZNER.

Digitized by Google

geistigen Erscheinungen zu suchen; was zur weiteren Entwicklung der Herbartschen mathematisch-psychologischen Untersuchungen führen wird, sicher in der arithmologischen Richtung. Der erste Schritt in dieser Richtung wurde von seinem Schüler Strümpell getan, was ich in den weiteren Zeilen zeigen werde. Wenn die einfachen geometrischen Fragen so viele wissenschaftliche Systeme für ihre Forschungen brauchen, desto mehr muß es verschiedenartige Disziplinen für ein so kompliziertes Forschungsgebiet wie die Psychologie geben. Sehr treffend bemerkte Strümpell über die Untersuchungen Herbarts: »Ich hege die Überzeugung, daß Herbarts Philosophie die übrigen Systeme unserer Zeit an spekulativem Gehalte und an Fruchtbarkeit der Resultate in theoretischer, wie in praktischer Hinsicht bei weitem überragt: meine aber deshalb nicht, daß sie schon diejenige Vollkommenheit erreicht habe, mit der das Denken völlig zufrieden sein könnte. Hieraus geht für einen Schüler dieser Philosophie, der eben solcher Überzeugung ist und den nicht ausschließlich die äußere Stellung des Systems, sondern auch dessen eigene Kultur interessiert, natürlicherweise die Aufgabe hervor, seine Kräfte in Arbeiten an dem inneren Baue zu versuchen: selbst auf die Gefahr hin, daß er den Beifall der Schule darin nicht für sich haben sollte.«

Wenn die chemischen Atome arithmologische Forschungsmethoden erheischten, welche Freiheit und Spielraum den Äußerungen ihrer individuellen Eigenschaften lassen, so müssen unbestreitbar die biologischen Elemente, noch mehr die sozialen, welche kompliziertere individuelle Eigenschaften besitzen, mit zweifellosen Anfangsgründen der Freiheit, den Untersuchungen nach arithmologischen Schemen unterliegen.

Die berühmte Theorie Darwins dient zum schönen Beispiel des Oktroyierens der Welt lebendigen Wesen einer ihr, sozusagen, nicht eigentümlichen kontinuierlichen Gesetzmäßigkeit, die wenigstens nicht alle Erscheinungen in derselben erschöpfen kann. Und wirklich werden gegenwärtig in der Biologie schon arithmologische Theorien mit Ideen der Diskretion ausgearbeitet; dieses sind die Mutations-Theorie de Vries's und die Heterogenesis-Theorie des seligen Akademikers Korschinsky. Dieses alles war schon ein viertel Jahrhundert zurück bemerkenswert kategorisch vorhergesehen von G. Teichmüller mit Hilfe abstrakter Syllogismen, zum Teil arithmologischen Charakters, in seiner berühmten Kritik des Darwinismus.

(Schluß folgt.)

Digitized by Google

Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule

Von

P. Zillig in Würzburg

(Fortsetzung)

Die Zeit ist eine Anschauungsform, wie der Raum. Der Zeit ist alles unterworfen, was sich verändert; die Zeit tritt hervor an allem Geschehen. Die Natur wie die Geschichte sind der Zeit untertan. Mit dem Begriff der Zeit befaßt sich bald die Psychologie, bald die Erkenntnislehre; bald die Astronomie, bald die Physik, bald die Entwicklungstheorie; bald die Historik; aber auch wieder die Religion, welche der Zeit die Ewigkeit entgegensetzt. Mit dem Begriff der Zeit gibt sich zu alledem auch wieder das Volksdenken ab. Die Zeit gilt dem Volksdenken einmal als das Wechselnde, dann aber auch als ungefährer allgemeiner Eindruck von der Gegenwart. Mit Bezug auf diese wird verlangt, sich in die Zeit zu schicken, mit der Zeit zu gehen, der Zeit nicht entgegen zu sein. Was will aber die Zeit? Wer sagt mir das? Und kraft welchen Rechtes darf die Zeit heischen, daß ich mich in sie füge? Gehen wir doch alle Lebensgebiete durch! Die Zeit ist der Kampf der Interessen gegeneinander, und zwar der schonungslos geführte, bei dem es nichts ausmacht, ob und wieviel Existenzen dabei unter die Räder kommen und zerstört werden. Die Zeit ist der Wirrwarr der Meinungen, der bald an jenen Wirrwarr beim Turmbau zu Babel gemahnt, das Gegen- und Durcheinander der verschiedensten Ansichten und Lehren, ohne einigende große Gedanken, ohne tiefe Durchdringung und Erfassung der tausend und tausend Einzelheiten; — eine Wissenschaft, die sich vor lauter Sonderforschung bald selbst nicht mehr kennt; ein Schrifttum, das hier auf überlieferten Vorstellungen, dort auf dem radikalen Bruch mit aller Tradition beruht. Die Zeit ist die Ruhelosigkeit, die Hast im Suchen und die Unbeständigkeit im Festhalten, nicht allein im Gebiet des Wissens, sondern auch in dem des Gestaltens. Die Geister scheinen, von einem Dämon gespornt, rastlos fortzustürmen und in friedeloser Jagd sich zu erschöpfen. Die Zeit ist die große Unwahrheit von der Freiheit und der Gleichheit. Die Väter setzten einst das Herzblut ein für die Gewinnung dieser Güter. Wo aber werden sie geachtet?

Die Zeit ist die Komödie der Parteiverheißungen. Die Programme versprechen eine selige irdische Daseinsgestaltung. Wie steht es um die Taten?! Die Zeit ist der Terrorismus der Parteidogmen. Wer

Digitized by Google

diesen gegenüber den Mut der Überzeugung hat, verfällt der Maßregelung durch die Parteigewaltigen. Die Zeit ist die Herrschaft des Plutokratismus — der Denkweise mit der größten Menschenverachtung. Die Zeit ist die Verherrlichung der Macht. Die Zeit ist noch anderes, doch das bleibe verhüllt.

Die Zeit ist freilich auch Heraufstreben von Kräften, die auf Versöhnung, Sammlung, Befreiung, Erhebung, auf Recht, Billigkeit, Liebe, auf Redlichkeit und Treue unter den Menschen hinarbeiten. Aber diese Kräfte sind Zukunftsvorstreiter, sie befehden die Zeit und dringen auf Verbesserungen. Sollte die Erziehung, die Bildung sich auf die Zeit einrichten, so müßte sie doch wenigstens einen zuverlässigen Anhalt haben, um darnach ihre Maßnahmen treffen zu können. Der Artikel versäumt, diesen Anhalt zu bezeichnen. Bildet diesen Anhalt etwa die Politik, das moderne Schicksal? Oder bilden ihn — die Zeitungen, die Söldlinge der Zeit? —

Welt, Leben, modernes Kulturleben, Zeit sind vieldeutige Begriffe, für welche der Satz wirklich zutrifft, daß sich in jedem Kopf die Dinge anders spiegeln. Wie soll man darauf einen Lehrplan stützen können?

Erziehung, Bildung können ihre Absichten nicht dem Fließenden, ewig Wechselnden entnehmen, nicht den Kundgebungen der Begehrungen, mögen diese sich einkleiden, wie sie wollen. Nur das dauernd Wertvolle und Gültige, das vom Umtrieb der Begehrungen Unabhängige, kann bei der Bestimmung des Erziehungs-, des Bildungszweckes zuverlässige Grundlage darbieten. Außer dem ethisch geregelten gibt es kein menschenwürdiges Dasein. So kommen wir stets wieder zur ethischen Beurteilung zurück als dem einzigen getreuen Berater in der Frage: Was soll (durch Erziehung, Bildung) aus dem Kind werden?

Doch wir müssen noch weiter gehen. Zum wiederholten Male war dem Artikel gegenüber schon zu betonen: Der sittlich Strebende lebe nicht außer, sondern mitten in der Welt. Wer mit dem ethisch geforderten Lebensgedanken die Vorstellung verknüpfte, daß bei Aufnahme dieses Gedankens in den Willen der Mensch nur zu den Sternen schaue, wie in den Wolken wohnend sich gebare, für die Tatsächlichkeit kein Auge und für die Ansprüche daraus an sein Handeln kein Verständnis habe, der hätte doch von dem Persönlichkeits-Ideale noch nicht einmal den Anfang einer Einsicht gewonnen. Das Vorbild, das uns die Ethik zum Nacheifern vorhält, ist weder das Bild eines Phantasten oder Schwärmers von der Art Don Quixotes, noch einer bloßen schönen Seele, die eigentlich nur sich mit sich

Digitized by Google

selber abgibt und zur Welt kein rechtes Verhältnis finden mag; sondern des Mannes in der Vollendung: voll der Rechtlichkeit, Billigkeit, des Wohlwollens; voll der Würde; voll sittlicher Kraft, sittlichen Reichtums, sittlicher Anteilnahme und Besonnenheit: voll der Hingabe an die ethischen Aufgaben der Gemeinschaft, voll des höchsten Berufsernstes und der größten Berufsaufopferung; voller Achtung vor den idealen geistigen Bestrebungen und voll Eifers für ihre Bewahrung und Mehrung; endlich voll der Treue im Dienst wahrer gesellschaftlicher Freiheit.

Es ist das Vorbild eines Wollens, das nicht allein nur an der eigenen Höherbildung, sondern ebenso auch an der Höherbildung der Lebensverhältnisse unausgesetzt arbeitet; wie es wohl dem Herrlichen vorschwebte, von dem das Lob erklingt:

»Indessen schritt sein Geist gewaltig fort
Ins Ewige des Wahren, Guten, Schönen,
Und hinter ihm, in wesenlosem Scheine,
Lag, was uns alle bändigt, das Gemeine . . .
Nun glühte seine Wange rot und röter
Von jener Jugend, die uns nie entfliegt,
Von jenem Mut, der früher oder später,
Den Widerstand der stumpfen Welt besiegt,
Von jenem Glauben, der sich stets erhöhter
Bald kühn hervordrängt, bald geduldig schmiegt,
Damit das Gute wirke, wachse, fromme,
Damit der Tag dem Edlen endlich komme . . .«

Es ist das Muster jener Lebensanwendung, die vor allem im Beruf die Achse der Lebensbetätigung erkennt, indem sie fordert, daß der Mensch bei seinem Streben nach dem Guten sich nicht in der Zelle verschlossen halte, sondern die Erfüllung seiner höheren Bestimmung in wahrer Gemeinnützigkeit darin suche, daß er sich mit ganzer Seele, mit seinem besten Wissen und Können dem gesellschaftlichen Amt weihe, das er im Beruf übernahm.

Ganz auf ein Gleiches kommt die Anweisung des Christentums hinaus: Jeder solle mit allen anderen so, wie es ihm Gottes Geist gibt, zusammenwirken zur Auferbauung des Reiches Gottes auf Erden.

Es liegt also im Persönlichkeitsgedanken durchaus gefordert, daß der Mensch so erzogen und gebildet werde, daß er sich mit seinem ganzen Sinnen und Trachten der Wirklichkeit zuwende, auf deren Boden er seine sittlichen Pflichten zu erfüllen hat. Freilich der im Sinne der Ethik erzogene und unterrichtete Mensch wird sich der Wirklichkeit gegenüber niemals wie die Spinne im Netze, wie die Welle im Strome oder das Schilf im Winde verhalten. Er wird auch

Digitized by Google

die moderne gesellschaftliche Vielgeschäftigkeit meiden, die sich überall wichtig und notwendig macht und darüber die Hauptregel alles echten gesellschaftlichen Wirkens vergißt, daß jeder zuerst an seinem Platze nach dem Rechten sehe.

Das Gesagte bedarf noch des folgenden Zusatzes. Die Wirklichkeit ist zwar das Feld der Arbeit für den sittlich Strebenden, aber die Wirklichkeit verfügt nicht über ihn: er geht in sie ein, um sie zu erheben, zu verbessern, mit den idealen Forderungen immer mehr in Einklang zu bringen, nicht aber, um ihren willigen Knecht zu machen. Der rechte Mensch steht mitten in der Welt, im Leben, in der Zeit und zugleich über alledem; seine Zwecke entnimmt er nicht dem, was unten, sondern dem, was oben ist. Er weiß sich angestellt in der Wirklichkeit, aber nicht bestimmt durch sie. Er findet sich berufen gemäß seiner Gabe und Lage mitzukämpfen den großen Kampf für die Befriedigung der idealen Bedürfnisse der Zeit. Er vernimmt in sich die Aufforderung, Stellung zu nehmen zu den Fragen der Zeit in den mannigfaltigen Lebensgebieten und nach seiner Überzeugung mitzuhelfen, daß das Recht über die Vergewaltigung, die Billigkeit über die Ausbeutung, die Liebe über die Selbstsucht und Härte, die Freiheit über die Abhängigkeit von den Leidenschaften, die Wahrheit über Lug und Trug und Heuchelei, der Fortschritt über Gleichgültigkeit und Stumpfheit und Roheit singe. Dabei ist nicht der äußere Erfolg der Maßstab für seinen Wert, sondern die Vortrefflichkeit und Lauterkeit seines Wollens. Wer den Erfolg oder die gewöhnliche Brauchbarkeit zum Maßstab für den Wert des Menschen macht, der steht noch nicht einmal im Vorhof der edlen Menschlichkeit.

Der Artikel unterläßt es, das Praktische, auf welches der Bildungsgedanke von vorneherein notwendigerweise hinzurichten sei, auch nur im geringsten zu bestimmen. Soll sich darunter, nach dem Satze von der Subjektivität des Vorstellens, jeder denken, was er sich denke? Oder sollen wir da besonders an Schreiben, Lesen, Rechnen denken? Diese drei werden gewöhnlich betont, wenn man von der Schule verlangt, sie soll treiben, was später zu gebrauchen ist. Sollen wir an die nützlichen Kenntnisse denken, die in den Lernbüchlein der Jugend fürs Leben angeboten werden? Was auch das Praktische sei, worauf von allem Anfang Bedacht zu nehmen, ob Geschicklichkeiten — ob allerhand Wissen; so dürfen wir doch fragen: Was helfen alle Geschicklichkeiten und Kenntnisse, wenn der Mensch charakterlos, schlecht ist? versagt im Punkt der Ehrlichkeit und Zuverlässigkeit? der Gewissenhaftigkeit und Treue? Wir erleben es bis

Digitized by Google

zum Erschrecken jeden neuen Tag, daß Geschicklichkeiten und Kenntnisse nur erst recht den Schlechtigkeiten aller Art Vorschub leisten, wenn es beim Menschen an Einem gebricht, und daß es doch in allen Berufen vor allen Dingen auf die inneren Qualitäten der Menschen ankommt.

Es ist ja gewiß modern gedacht: Zuerst die Vorsorge für ein auskömmliches Leben, darnach auch sittliches Streben. Es ist jedoch eine Täuschung anzunehmen, aus der Wurzel der Eigenliebe treibe auch ein reines edles Wollen hervor. Es ist eine Täuschung zu glauben, aufrichtiges ernsthaftes Streben nach dem Guten und geschmeidige Gefügigkeit gegenüber der Welt-, Lebens- und Zeitmode ließen sich vereinigen. Der Mensch soll entweder Ja oder Nein sein. Innere Freiheit und den eigenen Vorteil berechnende Klugheit können nicht in demselben Hause beieinander wohnen.

Der Artikel leistet fast der Meinung Vorschub, daß Armut und Sünde, Reichtum und Tugend Geschwister seien. Seine Vorlage redet selbst einmal von Begünstigungen und Hemmungen wenigstens des Unterrichts durch diese und eine andere Lebenslage. Wohl erleben wir es auch, daß die Not mitunter zum Verbrechen führt. Aber lehrt sie nicht auch beten? Weckt und stählt sie nicht auch den Willen? Man denke an so viele große und gute Menschen, für welche gerade die Not des Lebens die trefflichste Gemütsschule war. Wo treffen wir die meiste Unsittlichkeit — unten oder oben? Woher kam und kommt nach dem Zeugnis der Geschichte, dem Urteil der einsichtigsten Männer und nach der Bestätigung seitens der alltäglichen Erfahrung vor allem das Verderben? Wen trifft im besonderen Maße die Schuld an den vielen sittlichen Übeln in unserer Zeit? In Konsequenz der Meinung des Artikels wäre Wohlleben eigentlich die beste Bürgschaft für die Betätigung sittlicher Grundsätze. Aber warum warnt das Christentum gerade vor den sittlichen Gefahren des Reichtums so eindringlich? Warum denkt der Weise:

Alles in der Welt läßt sich ertragen,
Nur nicht eine Reihe von schönen Tagen?

Wenn Menschen in der Not des Lebens auch moralisch untergehen, so trifft allemal zuerst sie selbst die Schuld; denn die sittlichen Forderungen lassen keine Ausnahme und keine Einschränkung zu. Freilich können die Zustände in der Gesellschaft derart ungünstig sein, daß es dem einzelnen sehr erschwert wird, den sittlichen Forderungen nachzukommen. Dann ist auch die Anklage gegen diese Zustände zu erheben. Die soziale Bewegung wäre ohne die sittlichen Ideen als treibende Mächte gar nicht denkbar und vor allem aus-

Digitized by Google

sichtslos und ohnmächtig. Sie ist in ihrem Grunde darauf gerichtet, die Lebensverhältnisse umzugestalten, damit sie den Ansprüchen der Billigkeit, des Rechts, des Wohlwollens, der edlen Kultur, der Freiheit besser genügen. Die soziale Bewegung ist eine ethische. Und von jeher waren die großen geschichtlichen Bewegungen durch sittliche Bedürfnisse hervorgerufen. Und es war die Aufgabe der wahrhaft großen Menschen, in ihre Welt, ihre Zeit im Dienste der sittlichen Ideen einzugreifen. Darin besteht immer noch die rechte Lebenspraxis, sich mit allen Kräften anzuschließen an die Bestrebungen zur Verwirklichung der sittlichen Forderungen in den Lebensgestaltungen. Ohne diese Lebenspraxis wäre die Menschheit längst im Sumpfe des Schlechten und Niedrigen verkommen und würde sie immerdar noch darin untergehen. Ich erinnere an Sokrates. Er wollte seine Mitbürger für die rechte Lebenspraxis gewinnen. Die Parteimächtigen töteten ihn, und der Staat ging zu Grunde! Ich darf auch wieder an Schiller erinnern, auch er war ein Verkünder der rechten Lebenspraxis. Dem deutschen Volke wird das Geschick der Athener nicht erspart bleiben, wenn wir die Lebenspraxis mißachten, die unsere Seher und Weisen lehrten.

Der Artikel fordert zu alledem etwas durch Erziehung und Bildung geradezu Unerfüllbares, wenn er verlangt, daß beide sich in den Dienst späterer Existenzbegründung stellen. Die Existenzbegründung vollzieht sich in tausendfältiger Weise: der eine beschreitet die Laufbahn des Gelehrten, der andere jene des Beamten, der dritte wählt die des Kaufmanns, der vierte entscheidet sich für jene des Gewerbetreibenden usw. Unübersehbar ist die Zahl der möglichen Absichten, denen die einzelnen einmal bei der Begründung ihrer Existenz etwa folgen. Wie könnten Erziehung und Bildung für diese Absichten vorsorgen! Der Artikel bringt keinen Vorschlag. Ich bin gespannt darauf, welcher Art Vorschläge gemacht werden.

Durch die Forderung, in Erziehung, Bildung der Existenzbegründung so, wie es der Artikel meint, direkt vorzuarbeiten, gerät die ganze erzieherische und bildende Arbeit am Kind auf eine schiefe Bahn. Wir erleben es bereits, daß dadurch das vernünftige Verhältnis zwischen Erziehung, Bildung einer- und Berufsschulung andrerseits auf den Kopf gestellt und solche Verkehrtheit noch überdies als ingeniöser Gedanke ausgerufen wird. Sollen wir dem sozialpädagogischen Dilettantismus, der großen Zeitgefahr für alle Erziehung und Bildung, für den ganzen pädagogischen Beruf, selber die Wege zur Schule bahnen?

Die Vorbereitung auf die Begründung der äußeren Existenz ob-

Digitized by Google

liegt der Berufsanweisung, die in der Fachschule, in der Lehrwerkstätte usw. erteilt wird. Die Berufsanweisung selbst setzt voraus, daß Erziehung, Bildung für die rechte Grundlegung im Punkt des Charakters und Interesses gesorgt haben. Wo es an dieser Grundlegung gebricht, vermag die Berufsanweisung weder den rechten Berufssinn noch die rechte Berufstüchtigkeit zu begründen. Das lehrt die Erfahrung in allen Berufsgebieten. Wo es an der rechten sittlichen und geistigen Ausstattung für das Leben mangelt, da haben auch die Versuche sich eine Existenz zu gründen, keinen rechten Erfolg. Ehrlichkeit währt am längsten! Geistiges Leben, geistige Anstelligkeit und Gewandtheit sind die besten Bürgschaften für gelingende Arbeit. Das lehrt wiederum die Erfahrung in den verschiedensten Berufskreisen. Also: Erziehung, Bildung im Sinn der Ethik sind nach dem Zeugnis des Lebens selber zugleich im eminenten Sinn das Praktische, das Fundament, worauf alle Berufsanweisung und Berufsübung fest ruhen.

Die Bildung ist nur dann als Bildung zu verstehen, wenn sie sich in den Dienst der Erziehung begibt. Das wird beim dritten Differenzpunkt deutlich werden. Bildung und Nützlichkeitsrücksichten im Sinne des Artikels schließen sich aus. (Forts. folgt.)

Die Eigenart des Kunstunterrichts

Vortrag

Von

Rektor **C. Schubert**-Altenburg

(Schluß)

Wie unterscheidet sich nun das Kunstwerk von der Natur?

Alle Kunst will zur Wirklichkeit hin, aber mit der gewonnenen Identität würde niemals ein Kunstwerk entstanden sein. Das Kunstwerk ist nicht ein bloßes Abbild der Wirklichkeit. Logisch erscheint die Forderung unerfüllbar, daß der Künstler der Wirklichkeit treu und zugleich untreu sein soll. Er soll der Natur dienen und über sie herrschen, er soll sich hingeben und sich loslösen. Die Überwindung der Wirklichkeit ist der Grundzug der Kunst; sie macht die Kunst zu einem Mehr und gleichzeitig zu einem Weniger als die Natur. Die Kunst schafft Möglichkeiten, die hinter der gegebenen Erfahrungswirklichkeit zurückbleiben, andrerseits enthält sie eine anschauliche Notwendigkeit, die über alle Realität hinausgeht.

Digitized by Google

Jeder Künstler sieht die Natur anders. Natur und Kunst können in 3 verschiedenen Beziehungen zueinander stehen: man nennt sie Naturalismus, Idealismus und Realismus.

Der konsequente Naturalismus vertritt die sklavische Nachahmung der Natur, ein plan- und wahlloses Nachbilden der zufälligen Naturerscheinung. Ihm ist im Drama und Roman Milieuschilderung alles. Zola schildert im Ventre de Paris den Geruch der verschiedenen Käsesorten in größter Umständlichkeit. Der Naturalismus versichert, daß er schlechthin das Wahrgenommene wiedergibt, er perhorresziert alle Historienbilder, alle mythologischen, religiösen, allegorischen Bilder, weil sie keine Nachahmung der Natur sind. Ihm gilt nur die Impression der Dinge, die anatomische Richtigkeit, die genaueste psychische Analyse, der naturgetreue Dialekt etwas. Die Persönlichkeit des Künstlers wird möglichst ausgeschaltet. Der Naturalismus der letzten 30 Jahre hat etwas Gutes gehabt, er hat eine bedeutende Vervollkommnung der technischen Darstellungsmittel mit sich gebracht und uns allen den Wirklichkeitssinn geschärft. Der nun glücklich beinahe überwundene Naturalismus ist in der Zeit der Überschätzung der naturwissenschaftlichen Methoden entstanden und war ein nötiger Protest gegen das Allzukonventionelle der Kunst, gegen die braune Sauce der Ateliermalerei, gegen das Unnatürliche in der Dichtung. Es wurde aber fälschlich das Ziel der Wissenschaft, die Erforschung und Darstellung der Wahrheit, auf die Kunst übertragen und so das Eigenartige der Kunst verwischt. Die Kunst gibt sich damit selbst auf. Jener Pädagog auf der Versammlung der Thüringer Herbartfreunde vertrat, ohne es zu wollen, den krassesten Naturalismus.

Übrigens ist die genaue Nachahmung der Natur ein Idol, das Kunstwerk wird immer hinter der Wirklichkeit zurückbleiben, es fehlt ihm Leben und Bewegung, sinnliche Frische und Unmittelbarkeit. Je genauer die Kopie, desto weniger wahre Kunst; Beweis die Panoramen, die Kinematographen, das Wachsfigurenkabinett.

Hat der konsequente Naturalismus unrecht, so hat es auch der konsequente Idealismus. Diese Richtung stammt aus der idealistischen Philosophie und trägt fälschlicherweise die Metaphysik in die Kunst, verwischt also wieder das Eigenartige. Der Idealismus will die Idee des Schönen darstellen, das Absolute in anschaulicher Form, einen Typus. Das ist das andere Extrem. Hier ist die bewußte Loslösung von der Natur das Panier. Die Natur soll verschönert, typisiert, die individuellen Eigenschaften abgeschliffen werden. Man sucht z. B. nach einem idealschönen Jesusbild, nach idealschönen Frauen, nach idealschönen Bäuerinnen; was dabei herauskommt, beweisen die

Digitized by Google

schrecklich süßlichen Jesusbilder von Hofmann, Thumanns Parzen, Sichels schöne Frauen, sogenannte Kunstwerke, die von Backfischen angeschwärmt werden. Leider ist die Meinung, auch in Lehrerkreisen, stark verbreitet, daß die Kunst nur das sogenannte »Schöne« darzustellen habe. Wer sich nur ein wenig in der Kunstgeschichte umgetan hat, weiß, daß alle Künste von den Griechen her auch stets das Häßliche dargestellt haben, vom Thersites im Homer, von den Faunen und Satyrn und vom Äsop bis zur alten, zahnlosen, grinsenden Hille Bobbe des Franz Hals und allen den Bauernszenen der Holländer, den Geschwüroperationen des Teniers und den Anatomiebildern Rembrandts. Die spekulative Ästhetik der Mitte des vorigen Jahrhunderts sagte freilich: »Während die Natur die Ideen nicht in ihrer reinen Form, sondern verschlechtert, verdorben, ins Individuelle abgewandelt zeigt, hat die Kunst die Aufgabe, aus dieser verdorbenen individuellen Natur die Idee, nach der sie eigentlich geschaffen sei, herauszukristallisieren. Und zwar tut sie das, indem sie das Typische, das Gattungsmäßige aus der Natur herausgreift, die individuelle Erscheinung der Natur verschönert, entweder direkt oder indirekt idealisiert.« In dieser Meinung liegt eine Blasphemie, indem der bildende Künstler über den Schöpfer gestellt wird. Und dann, gerade schlechte Dichtungen sind es doch, die die Dünne und Magerkeit der Idee aufzeigen.

Wie will die idealistische Ästhetik, die nur das Absolute, das Göttliche, das Ewige, die Idee, nur die höchsten erhabensten Ziele menschlichen Lebens und Strebens darzustellen erlaubt, das doch nicht zu leugnende ästhetische Verhalten vor einem modernen Teppich, vor einem interessant geformten Krug, vor einem Scheffelschen Trinklied aus dem Gaudeamus, vor einer Heyseschen Novelle, vor einem gemalten Frühstück erklären? Man darf doch nicht verschiedene ästhetische Verhaltungsweisen konstruieren, etwa bei den Schöpfungen, die uns Höchstes und Tiefstes offenbaren, wie Goethes Faust, Beethovens Neunter, Dürers Christus, Klingers Beethoven und andrerseits schönen Möbeln und Gefäßen. Die sich daran knüpfenden Gedankenassoziationen und Gefühlserregungen sind quantitativ verschieden, aber das eigentliche ästhetische Verhalten muß qualitativ immer dasselbe sein.

Zwischen dieser idealistischen Überspannung und jener naturalistischen Nüchternheit liegt nun die Umwertung der Natur zum Kunstwerk, die man mit Realismus bezeichnet.

Der Künstler erstrebt, wie Konrad Lange ausführt, möglichst an-

Digitized by Google

schauliche Darstellung der Natur zum Zwecke der Illusion, der bewußten Selbsttäuschung. Es handelt sich nicht um eine Verschönerung oder Typisierung, sondern einfach um eine Auswahl und Akzentuierung des individuellen Lebens im Interesse der künstlerischen Wirkung. Der Künstler ahmt die Natur nach, wie sie ihm vermöge seiner Individualität erscheint. Jeder will ein neues lebenatmendes, lebenvortäuschendes individuelles Kunstwerk hinstellen, jeder aber faßt die Natur anders auf. Er verarbeitet die Natur geistig, er verdeutlicht, er akzentuiert, er hebt die charakteristischen Züge stärker hervor, das Schöne wird schöner, das Häßliche aber auch häßlicher gemalt. Ausdruck, Bewegung, Charakter werden gesteigert. Der Dramatiker muß längere psychologische Entwicklungen zusammendrängen. Jeder Künstler muß das Wesentliche herausstellen, die Aufmerksamkeit auf das Wichtige lenken, er muß abschwächen und verstärken, abwägen und gruppieren, kombinieren und auswählen, den fruchtbarsten Moment (z. B. in der Plastik) finden, Bewegung und Ausdruck steigern, um das Kunstwerk auf die Wirkungsstufe der Natur zu erheben. Es gilt abzukürzen und die Details zu unterdrücken (z. B. bei der Wiedergabe des Haares gibt er nur Licht und Schatten, den Glanz und das Seidenartige, nicht jedes einzelne Haar). Er strebt nach Intensität der Wirkung; jede Linie und jede Farbennuance verstärkt z. B. bei Böcklins Toteninsel den tiefernsten Eindruck. Der Maler macht unzählig viele Skizzen (Menzel!), der Dichter notiert viele Vorgänge, der Ornamentiker studiert Tausende von Einzelheiten an Naturobjekten. Der Künstler scheidet vieles aus, denn nicht alles kann die Kunst darstellen, das Langweilige, Einförmige, Nichtige, Gleichgültige, Alltägliche, das gänzlich Abgenutzte, das Triviale, das Oberflächliche, das Läppische, das Ekelhafte, das Mißgeburtartige würde uns nicht in eine mit Lustgefühlen verbundene Anschauungs- oder Stimmungsillusion versetzen können. Also der Realismus will nicht wie der konsequente Idealismus die völlige Abschleifung der individuellen Eigenschaften der Künstlerauffassung, auch nicht das sklavische Nachpinseln der Natur wie der konsequente Naturalismus, sondern die bewußte Abänderung der Natur aus der Individualität des Künstlers heraus und in dem Streben, ein auf anschaulicher Notwendigkeit beruhendes Kunstwerk, eine Art Analogon einer Persönlichkeit, zu schaffen. Das ist sein schöpferischer Akt, den empfinden wir nachschaffend beim Genuß, darin gipfelt unser ästhetisches Verhalten.

Und jener falschen Auffassung des Verhältnisses von Natur und Kunst des Berliner Gelehrten können wir nun treffende Worte des

Digitized by Google

großen ehemaligen Hallenser Chirurgen und Dichters Richard von Volkmann-Leander gegenüberstellen, der sagte:

Wohl ist das höchste Kunstwerk die Natur,
Doch ist's nicht Kunst, sie einfach zu kopieren,
Von Holz und Erz, Papier und Marmor nur
Als Photograph ihr Bild zu reflektieren.

Im besten Falle wär' es nur Natur,
Wenn's noch gelänge, treu es auszuführen;
Doch lockt sie gar zu gern auf falsche Spur,
Die um zu stehlen, nur die Finger rühren.

Kunst ist Natur von Menschengeist geboren!
Ureignes Werk, nicht toter Schattenriß
Von der, die Leben sprüht aus tausend Poren!

Ureignes Werk! Doch so, daß Gott gewiß,
Beliebt' es ihm, auf sich es könnte nehmen
Und brauchte doch sich dessen nicht zu schämen.

Doch noch ist der Einwand nicht entkräftet, daß man auch vor der Natur sich ästhetisch verhalten kann, daß man deshalb gern auf alle Kunstwerke verzichten könne.

Damit kommen wir zur Frage des Naturschönen. Sie war von jeher die crux der Ästhetiker. Wir fragen: Was fesselt uns in der Natur ästhetisch, oder wann schaut man die Natur ästhetisch an? Wir Erzieher müssen uns darüber klar zu werden versuchen, wie wollen wir sonst unsere Kinder anleiten, die Natur ästhetisch anzuschauen?! Auch hier gilt es scharf psychologisch zu scheiden. Nicht ästhetisch ist der sinnliche Genuß der Natur, etwa die Kühle des Waldes, der Duft eines blühenden Kornfeldes, die wohlige Wärme der Frühlingssonne, das Wandern auf dem weichen Moosboden, das den Augen wohltuende Grün der Saaten, die Süßigkeit der Früchte, das sammetweiche Sichanfühlen eines Blattes. Nicht ästhetisch ist der religiöse Schauer unter dem gestirnten Himmel, nicht ästhetisch die wissenschaftliche Betrachtung des wunderbaren Baues eines Geschöpfes durch den Zoologen oder Botaniker, nichtästhetisch die auf praktische Zwecke sich richtende Betrachtung der Baumblüte durch den Obstzüchter.

Ästhetisch ist nur die Anschauung der Natur, die die Natur lediglich als Bild, als Substrat malerischer oder poetischer Darstellung, ornamentaler oder musikalischer Anregung auffaßt. Auch hierbei sind es wieder zwei Vorstellungs- und Gefühlsreihen, deren wir uns abwechselnd bewußt werden. eine, die sich auf die wahrgenommene Natur als solche, und eine, die sich auf die Möglichkeit ihrer künstlerischen Darstellung bezieht. Man schaut die Natur als Bild, als

Digitized by Google

Kunstwerk an, man beseelt sie poetisch. Es ist eine Art umgekehrter Illusion.

Um diese vollziehen zu können, muß man eine gewisse künstlerische Apperzeptionsmasse besitzen, viele Kunstwerke gesehen haben und wissen, wie die Natur künstlerisch dargestellt werden kann. Das haben Sie alle schon erfahren, daß Sie sich die Natur in ein Bild umsetzen. »Wie Nobitz malerisch daliegt«, »das könnte man gleich malen«. Je weniger man eine Landschaft beim Malen verändern müßte, desto malerischer, schöner ist sie. Knorrige Bäume findet nur der ästhetisch Betrachtende schön, weil sie eine charakteristische Silhouette haben. Man spricht auch von malerisch schönen Köpfen, von prachtvollem roten Haar, von vollen Formen, von monumentalen Köpfen.[1]) Man sagt in Gesellschaft: »Sehen Sie dort den Kopf, ein echter Holbein oder eine richtige Rubensdame, man spricht von griechischem Profil, römischen Nasen, apollinischer Figur, der Zeusstirn, junonischer Gestalt, klassischer Büste usw. Man kann den Brand eines Hauses, den glühenden Lavastrom ästhetisch genießen, wenn man vor den verderblichen Folgen sicher ist und nicht an das Unglück der Menschen denkt, man sagt: »Das ist erhaben, das ist schaurig schön.« Wir finden ein verfallene Hütte, alte verwinkelte Stadtteile malerisch. Eine Italienerin, die das Haupt ihres Kindes von unberechtigten Bewohnern säubert, kann ästhetisch anregender auf uns wirken, als eine geputzte Bonne, die mit einem sauber gewaschenen Großstadtkind spazieren geht. Jene erinnert an Murillo, diese hat kein malerisches Analogon.

Die Fähigkeit sich in diese umgekehrte Illusion zu versetzen, ist ein Quell hohen Genusses. Nur künstlerisch veranlagte oder dazu angeleitete Menschen vermögen es. Bauern, Waldarbeiter, Schiffer, Alpenbergführer, italienische Fremdenführer genießen die Natur nicht ästhetisch und auch unsere Kinder vorerst nicht.

Die ganze Natur ist ästhetisch schön aus Künstlers Gnaden. Die Künstler lehren uns die Natur ästhetisch sehen. Leistikow hat die malerische Schönheit des märkischen Kiefernwaldes, der Dichter Fontane den dichterischen Stimmungsgehalt desselben entdeckt. Nun können wir sie recht nachempfinden. Die Künstler öffnen kraft ihrer Begabung und auf Grund einer gesteigerten Technik immer neue Stoffgebiete. Das Naturgefühl wird durch die Kunst immer intensiver. Das früher Verachtete und Übersehene rückt in den Be-

[1]) Vergl. auch Goethe in Wahrheit und Dichtung, als er in Dresden die Werkstatt des Schusters ein holländisches Bild nannte.

Digitized by Google

reich des Ästhetischen. Wo die Kunst mit ihrer Wünschelrute den Boden Natur berührt, da tritt das lautere Gold zu Tage. Von der Natur zur Kunst, aber von der Kunst auch wieder zur Natur! — —

Wir hatten uns als Aufgabe gestellt, die Eigenart des ästhetischen Verhaltens festzustellen. Wir haben gefunden, daß dieses sich scharf scheidet vom religiösen, vom ethischen und vom wissenschaftlichen Verhalten. Die positive Eigenart des Ästhetischen fanden wir in der Einführung in die Welt des Scheins und sahen darin eine wertvolle Betätigung des menschlichen Geistes. Sie kann auch nicht — dies dürfte zur Klarheit erhoben sein — durch den Genuß der Natur ersetzt werden. Vielmehr ist die Umformung der Naturobjekte in ästhetische Objekte wiederum etwas Eigenartiges, nur dem Reiche der Kunst Eigentümliches. Endlich sahen wir, daß wir auch vor der Natur uns ästhetisch verhalten können, und erblickten darin eine weitere wertvolle Bereicherung unseres Innenlebens. —

Und nun zurück von der Ästhetik zur Lehrplanfrage, zur allgemeinen und speziellen Didaktik.

In unserer Lehrplantheorie hat der Kunstunterricht als selbstwertige geistige Funktion seine Stellung neben Gesinnungsunterricht, neben dem wissenschaftlichen Sprach- und Erkenntnisunterricht zu fordern. Wir müssen auch zu ästhetischem Verhalten im Unterricht Gelegenheit geben. Aber es ist nur eine Ergänzung zur ernsten sittlichen Arbeit, zu pflichtmäßigem Handeln, zu wissenschaftlichem Denken. Wenn Heißsporne fordern, daß die Kunst zum Ganzen des Lebens, der Erziehung werde, so ist das unklar, unphilosophisch, unpädagogisch gedacht. Es hat auch Zeiten gegeben, wo die Religion den Anspruch erhob, das Ein und Alles in der Erziehung zu sein, wie in den dunkelsten Perioden des Mittelalters. Wir haben es vor 30 Jahren erlebt, daß es die Naturwissenschaft tat, daß man alles nach ihren Normen und Methoden beurteilen wollte. Nie kann eine dieser Mächte zum Ganzen des Lebens werden. Würde die Kunst zum ausschließlichen Maßstab des sozialen oder individuellen Daseins, so müßten Glaube und Wissenschaft sich dagegen wehren und vor allem auch der Staat, der tatkräftiges Wollen fordert. Wer seine ausschließliche Befriedigung in ästhetischen Genüssen sucht, wie es z. B. in der romantischen Periode am Anfang des 19. Jahrhunderts geschah, bei dem schwindet der Eifer, sich in der Welt zu behaupten. Das Gefühl treuer Pflichterfüllung würde ersterben. Der Staatsmann würde vergessen, seine diplomatischen und militärischen Waffen entschlossen zu handhaben; der wirtschaftliche Unternehmer verlöre die Neigung, der Natur in heißer Arbeit Güter abzuringen. Ein Zuviel des ästhetischen Ver-

Digitized by Google

haltens würde die Zweckmäßigkeit der sozialen Funktionen hemmen. Die Enthusiasten, die mit der künstlerischen Erziehung oder Kultur die Welt aus den Angeln heben wollen, sollten sich von Goethe warnen lassen, der sagt: »Alles oder nichts war von seither die Devise des aufgeregten Demos.« Wir haben die Grenzen gezogen. Wir Menschen wünschen mitunter ein stilles Selbstvergessen im unmittelbaren gefühlserfüllten Anschauen der Werke der bildenden, redenden, tönenden Kunst. Nur der ehrgeizige Streber hat dazu keine Zeit, er jagt unaufhörlich eitlen Zielen, Titeln und Orden ruhelos nach. Und die trockenen, philisterhaften Naturen können sich nicht aus ihrem kleinen Interessenkreise herausheben; sie können von der Wirklichkeit nicht loskommen. Nur durch richtige Kombination und Wechselwirkung der geistigen Betätigung erhält unsere soziale und individuelle Lebensgestaltung, unsere Schule die richtige Harmonie. »Die Kunst aber ist nicht eine Robinsoninsel, von der keine Verbindung zur andern Welt führte, sondern sie steht im Verkehr mit dem Festland unseres täglichen Daseins.« Die Kunst tritt auch in den Dienst des Erziehungszieles, sie erweitert auch unser Vorstellungsleben, unsere intellektuellen Erkenntnisse, sittliche Forderungen können auch im Gewande der Kunst uns nahetreten, die Kunst verwendet zumal auch religiöse Inhalte. Der vernünftige Erzieher hat wie der Staat das Recht und die Pflicht, das nicht nur der ästhetischen, sondern auch der sittlichen und intellektuellen Apperzeptionsstufe des Kindes wie des Volkes Entsprechende auszuwählen. Die Kunst aber ist immer sich selbst Zweck, die anderen Werte sind nur akzessorisch damit verbunden. Der Erzieher muß sich dessen bewußt sein, daß er den ästhetischen Wert des Kunstwerkes beim Kunstunterricht in die erste Linie stellt, daß er nicht dessen Werte in den vernünftigen und verwertbaren Inhalten sieht. Das ästhetische Objekt soll als solches ohne Rücksicht auf ethische Zwecke, ohne Rücksicht auf Lebenszusammenhänge, auf Willenshandlungen und etwa eintretende Folgen genossen werden. Der edle ästhetische Genuß hat natürlich einen höheren biologischen Zweck. Er bedeutet eine Bereicherung und Erhöhung des seelischen Daseins. Die Kunst geht auf Höherbildung des Menschen, auf Vergeistigung des Sinnlichen. Insofern geht sie mit den andern menschheitlichen Werten nach demselben Ziel, mit der Wissenschaft, der Religion und dem sittlichen Streben. Jeder der großen menschheitlichen Werte überwindet in seiner Weise das Niedrige, das Sinnliche, das Kleinliche, das Oberflächliche; sie dienen zur Erfüllung des höheren Berufs des Menschen; sie heben den Menschen in eine höhere Schicht hinauf. Insofern wirkt die

Digitized by Google

Kunst veredelnd und gliedert sich in unser pädagogisches System mit unserm Erziehungsziel ein. Nicht eine gemeinsame psychologische Wurzel haben Ästhetisches und Ethisches, aber ein gleiches Ziel, die allgemeine Aufhöhung des geistigen Lebens, eine Verklärung der Sinnlichkeit, die Vergeistigung der Materie. So muß die Pädagogik und die allgemeine Didaktik aus der Eigenart des Ästhetischen für die Stellung des Kunstunterrichts im Erziehungsplan ihre Folgerung ziehen.

Und die spezielle Didaktik kann leicht aus dem Ausgeführten drei unterrichtliche Weisen der Anleitung zum ästhetischen Empfinden erkennen.

1. Das erste ist die vielseitigste Anleitung zum genauen Sehen und Hören in der Natur in der Heimat. Hierzu soll uns der moderne Zeichenunterricht mit seinem Betonen des Naturzeichnens und des Gedächtniszeichnens wichtigste Dienste leisten. Auch das Kind muß einen reichen Schatz leichtreproduzierbarer, individueller Erinnerungsbilder sich erwerben. Viele Einzelheiten soll das Kind sehen: die Farben eines Buchenstammes in Sonnenbeleuchtung, das Glitzern des Regenwassers in den Räderspuren der Landstraße, die charakteristische Haltung eines müden Pferdes, die Gramlinien im Gesicht eines Alten, oder eine abgearbeitete Hand, die Lichter auf einem Blondkopf usw. Besonders auf Schulreisen und Unterrichtsgängen ist reichlich Gelegenheit, Farben und Formen, Schatten, Reflexlichter, Gesten, Bewegungen, Gesichtslinien zu beobachten. Auch kann für einzelne Kunstwerke eine Vorbereitung ad hoc eintreten. Will man Kampmanns Mondaufgang genauer betrachten lassen, so lasse man die Kinder auch einmal einen solchen beobachten. Also genaues Sehenlernen ist die erste Stufe des Kunstunterrichts.

2. Das Kunstwerk ist bewußt als solches darzubieten, sei es Dichtung oder Lied, Bild, Skulptur oder Ornament. Im Kinde ist eine Ahnung zu erwecken, daß es sich um eine menschliche Schöpfung handelt. Seht und staunt! Das schuf ein Mensch. Hier steckt ein Stück Schöpferkraft und Selbstherrlichkeit des Menschen. Der Lehrer soll häufig dem Gedanken nachgehen: Warum hat es der Künstler so und nicht anders gemacht? Das Kind muß die bewußte Selbsttäuschung vollziehen. Hier hat der Lehrer eine doppelt hohe Aufgabe, er soll das produktive und das rezeptive Kunstempfinden anregen; jenes z. B. durch Anleitung zum Stilisieren der pflanzlichen Motive, und in dem malenden Zeichnen, im Illustrieren von Geschichten und im Aufsatzunterricht durch phantasiemäßiges Schaffen; und das rezeptive durch Einführung in Kunstwerke der

Digitized by Google

bildenden, der redenden, der tönenden Kunst. Dabei müssen wir der ruhigen Kontemplation, dem Sichversenken ins Kunstwerk breiten Raum lassen, das leider unvermeidliche Technische und Mechanische, besonders im Singunterricht und beim Besprechen, Erklären und Memorieren der Gedichte auf das Nötigste beschränken, aber auch alles Pedantische und Strafende vermeiden, damit das Künstlerische nicht verloren geht, damit das Freie, Gefühlsmäßige der Kunst nicht unterdrückt wird. Wir wollen es uns nur gestehen, peccavimus et peccamus. Wie oft werden wohl Gesangbuchlieder nur als Memorierstoffe, nicht als Kunstwerke behandelt!

3. Und schließlich drittens wollen wir, nachdem unsere Kinder eine künstlerische Apperzeptionsmasse gewonnen haben, sie wieder hinführen zur Natur und sie diese ästhetisch sehen lehren. Unsere Schulgänge und Schulreisen sollten auch nach dieser Richtung hin fruchtbar gemacht werden. Das an Kunstwerken geschulte künstlerische Empfinden wird sich auch der Natur gegenüber ästhetisch verhalten.

So dürfen wir hoffen, dann unsern Kindern etwas Wertvolles vermittelt und in ihnen Natur und Kunst ins richtige Verhältnis gesetzt zu haben. Und auch wir Erzieher wollen nicht aufhören, immer von neuem uns an Natur und Kunst zu erfrischen, damit wir nicht zu pedantischen Schulmeistern werden, sondern uns trotz allen Schulärgers und Schulkleinkrams die nie versiegende Begeisterungsfähigkeit bewahren und mit Goethe sprechen können:

Natur und Kunst, sie scheinen sich zu fliehen
Und haben sich, eh' man es denkt, gefunden;
Der Widerwille ist auch mir verschwunden,
Und beide scheinen gleich mich anzuziehen.

Es gilt wohl nur ein redliches Bemühen!
Und wenn wir erst in abgemessnen Stunden
Mit Geist und Fleiß uns an die Kunst gebunden,
Mag frei Natur im Herzen wieder glühen!

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Deutsche Sprache, deutscher Unterricht in Frankreich

Die neue französische Methode Deutsch zu lehren

Von Prof. Dr. H. Schoen in Toulouse (rue de l'université)

(Fortsetzung)

Der dritte Vorläufer der direkten Methode in Frankreich, der ehemalige Generalinspektor Carré, hat weder Deutsch noch Englisch gelehrt: sein Zweck war die französischen Schüler aus Flandern, der Bretagne und dem Baskenland, sowie auch aus der italienisch sprechenden Umgegend von Mentone und Nizza, das Französische zu lehren.[1]) Auch in diesen Gegenden hatte man jahraus jahrein das Übersetzungsverfahren, das »mot-à-mot« der toten Sprachen auf das Französische angewendet. Nun hat Carré verstanden, daß dies Verfahren solche Kinder, die zu Hause kein Wort französisch hören, nur abschrecken und langweilen könne.[2]) Um französisch zu lehren, behauptet Carré, braucht man sich gar nicht der Muttersprache der betreffenden Kinder zu bedienen. Welche französische Mutter würde flämisch, bretonisch, baskisch oder italienisch lernen, um ihre Kinder französisch zu lehren! Folglich ist die einzige richtige Methode für die Erlernung einer neueren Sprache das »natürliche mütterliche Verfahren« (la méthode maternelle, naturelle); seht wie eine Mutter verfährt, um sich ihrem Kinde verständlich zu machen, ruft Carré den Philologen und Sprachlehrern zu, da habt ihr die beste Methode; tut wie sie! Nur so wird man eine neuere fremde Sprache wie die eigene Muttersprache beherrschen.

Wie verfährt nun die Mutter mit ihren Kindern? Sie zeigt die Gegenstände und drückt ihren Namen aus; dann spricht sie von den Eigenschaften der Dinge. So auch soll der Sprachlehrer von den kon-

[1]) Siehe zwei Arbeiten in der Revue Pédagogique, März und April 1902, von Séris.

[2]) Siehe Carré, Méthode pratique de Langage, destinée aux élèves des provinces où l'on ne parle pas français. Paris, A. Colin & Co., 1895. Livre de l'élève. 40. Aufl.

Digitized by Google

kreten Gegenständen und ihren Eigenschaften zu den Wörtern übergehen, die sie bezeichnen; die Handlungen werden die Kinder zu den Verben führen, wie die Gegenstände selbst zu den Hauptwörtern.

Wie Gouin will Carré vom Erlernen einzelner Wörter nichts wissen; er empfiehlt dringend ganze Sätze zu bilden, und diese Sätze so anzuordnen, daß sie logisch zusammenhängende Tatsachen ausdrücken. Präpositionen, Konjunktionen, Relativa wird der Gebrauch lehren.

Wenn eine Mutter, behauptet Carré, es soweit bringt, daß ihr Kind in zwei bis drei Jahren die Umgangssprache versteht, so muß man bei älteren Schülern, deren Verstand schon viel entwickelter ist, mit einer richtigen Methode in noch kürzerer Zeit zum Ziele gelangen. So muß es möglich sein, in einem zweijährigen Kursus gute Schüler soweit zu führen, daß sie im Lande des Volkes, dessen Sprache sie gelernt haben, nicht nur verstehen, was sie hören, sondern auch selbst ausdrücken können, was sie sehen, tun und wollen.

— — — — — — — — — — — — — — —

Die neue französische Methode, Deutsch zu lehren, die seit 1902 in alle »Lycées« und »Collèges« eingeführt worden ist, weist manche Berührungspunkte mit den drei vorhergehenden Methoden auf; sie hat allen etwas wichtiges entlehnt, deckt sich jedoch mit keiner derselben und muß als eine durchaus eigenartige Geistesarbeit angesehen werden. Ihre Gründer oder Hauptvertreter sind Generalinspektor Firmery, der frühere Professor an der Universität Lyon, Oberlehrer Schweizer aus Paris, Prof. Dr. Lichtenberger, außerordentlicher Professor an der Pariser Universität, der Neffe des bekannten Goetheforschers, Oberlehrer W. Cart, Prof. Potel, Oberlehrer Laudenbach, Prof. Weil, Prof. Wolfromm, der geschätzte Herausgeber der »Revue de l'Enseignement des Langues vivantes« u. a. m.

So sehr sie sich einander bekämpft haben, waren Berlitz, Gouin, Carré in einem, und zwar in einem wesentlichen Punkte einig. Dieser Hauptpunkt ist die Notwendigkeit, eine lebende Sprache anders zu lehren als eine tote Sprache. Alle drei hatten demgemäß gegen das einseitige Übersetzungsverfahren, wie es in den höheren Schulen ihres Vaterlandes vorherrschte, energisch Front gemacht. Was lag nun näher, als diesem Beispiel zu folgen, ohne die streitigen Eigentümlichkeiten einer jeden Methode aufzunehmen.

Das tut denn auch die neue Methode. Mit Berlitz, Gouin und Carré will sie das lästige »mot-à-mot« abschaffen; sie möchte wenigstens in den unteren und mittleren Klassen die Muttersprache ganz entbehren. Nach ihr ist die Hauptsache, das fremde Wort direkt, ohne vorhergehende auch noch so rasche geistige Übersetzung zu verstehen. Deutsch fühlen, deutsch denken, das ist der Zweck desjenigen, der Deutschlands Sprache lernen will.

Um dies mit jungen Schülern zu erreichen, genügt, der offiziellen Methode zufolge, Gouins »inneres Auge« nicht. Wie Berlitz und Carré will man es nicht mit leeren Worten zu tun haben, sondern mit lebendiger Anschauung. Die Wörter müssen zuerst einen sinnfälligen Inhalt

Digitized by Google

haben. Zu diesem Zwecke wird man, ganz wie es Berlitz und Carré empfohlen haben, alle konkreten Gegenstände benutzen, die bei der Hand liegen oder leicht angeschafft werden können. Auch wird man die Bilder und Ansichten aller Art nicht verschmähen, denn diese führen dem Kinde die konkreten Dinge vor Augen, ohne das Zwischenglied der Muttersprache zu bedürfen. Für Erwachsene mag Gouins »inneres Auge« genügen; ist das aber ein Grund, um irgend einen Sinn, den uns die Natur gab, zu verschmähen? Weit entfernt, so zu urteilen, will die neue Methode alle, Sinne des Schülers benutzen. Zuerst das Ohr, dessen Dienste von den französ. Sprachlehrern so lange verschmäht wurde; dann aber auch das Auge, das die Bilder direkt mit den vernommenen Vokabeln verbindet. Carré hat sogar manchmal den Geschmack verwendet, indem er in der Klasse einen Apfel verzehren oder ein Glas Zuckerwasser austrinken ließ und dabei jede Bewegung in der zu lernenden Sprache erklärte. Er hatte meines Erachtens recht, denn solche anschauungsmäßige Sprachübungen erregen und fesseln die Aufmerksamkeit der jungen Schüler, die besonders in Frankreich nicht leicht eine volle Stunde aufmerksam zuhören können.

Direkte Anschauung der Dinge, Entbehren der Muttersprache als Zwischenglied, das ist also die wesentliche Neuerung des offiziellen Sprachunterrichts in Frankreich. Es ist jetzt allgemein angenommen, daß die Sprachlehrer alles aufbieten müssen, um ihre Schüler zu gewöhnen, von Anfang an in der fremden Sprache zu denken. Denn dem Kinde soll jedes Wort einer Sprache »ein tönender Gedanke« sein, wie es in einem Gedichte Rückerts[1]) heißt. Die vom Unterrichtsministerium erlassenen Instruktionen sind in dieser Beziehung sehr bezeichnend. Einer der ältesten französischen Sprachlehrer, der, im Jahre 1832 geboren, seit 1873 Agrégé ist und sich allmählich zur direkten Methode bekehrt hat, G. Cottler, faßt diese Instruktionen in folgenden Sätzen kurz zusammen: »La méthode directe est officiellement prescrite; chaque professeur l'appliquera selon l'idée qu'il s'en fait ... Il ne s'agit plus de faire une classe, le livre à la main, et de passer son temps à chercher la meilleure expression pour un thème ou pour une version; il faut maintenant payer de sa personne, alimenter la conversation, préparer l'enseignement de chaque jour de façon à ce que les leçons présentent un ensemble logique. ... La méthode directe ne s'adresse pas à l'élite d'une classe, mais à la classe entière. ... Si on ne fait plus réciter des listes de mots, ce qui était l'exercice le plus fastidieux et le moins productif, on habituera les élèves à imiter les propositions modèles, et on leur donnera moins l'occasion d'établir des comparaisons entre la langue nationale et la langue étrangère, en restreignant le plus possible l'usage de la première.«[2])

Es ist kaum möglich, die neue offizielle Methode der französischen Sprachlehrer in ihren Hauptzügen besser zu charakterisieren.

---

[1]) Rückert, Nachlaß.

[2]) G. Cottler, professeur agrégé au lycée Charlemagne, Nouvelles leçons d'Allemand, explications d'images, choix de lectures. Paris, Belin, 1903.

Digitized by Google

Wir wollen nun im einzelnen sehen, wie man seit 1903 diese Methode in den französischen »Lycées« und »Collèges« anwendet.

Im neusprachlichen Unterricht der französischen Staatsschulen unterscheidet man drei Stufen oder Perioden. Die erste Stufe bilden Sexta und Quinta; die zweite Quarta und Tertia; die dritte Sekunda und Unterprima (früher »Rhétorique«). Sechs Jahre schienen den Unternehmern der neuen Reform genügend, um eine neuere Sprache praktisch zu beherrschen; infolgedessen ist der Sprachunterricht seit 1903 in Nona, seit 1904 in Oktava und seit 1905 in Septima aufgehoben worden; in Oberprima (Classe de Philosophie) ist er fakultativ, so daß nur die wenigsten Schüler nach dem Bestehen des ersten Teils des »Baccalauréat« (Abiturienten) Deutsch oder Englisch weiter treiben werden.

In den beiden ersten Klassen, also in Sexta und Quinta, ist es geradezu verboten, die Wörter der zu lernenden Sprache ins Französische zu übersetzen. Der Lehrer darf sich der Muttersprache nicht bedienen und ist verpflichtet, beim Unterricht die betreffende fremde Sprache beständig anzuwenden. Es wird dringend empfohlen, soviel wie möglich die Gegenstände zu zeigen, indem man die deutschen oder englischen Namen ausspricht. Der Schüler soll die verschiedenen Bewegungen ausführen, indem er deren fremden Ausdruck lernt. Schon die Instruktionen vom Jahre 1890 weisen darauf hin, daß man auf der Elementarstufe gelegentlich Anschauungsbilder verwenden könne; nun ist der Anschauungsunterricht geradezu zur Regel geworden. Wandbilder werden aufgehängt und besprochen. Zuerst nahm man gern die Hölzelschen oder Meinholdschen Anschauungsbilder; jetzt haben Pariser Verleger ähnliche Bilder herausgegeben, und manchmal können sich die Schüler dieselben Bilder in kleinerem Maßstab in einem hübschen Album anschaffen, was ich für sehr zweckmäßig halte. Gesang wird in Sexta und Quinta besonders empfohlen, und ich habe bereits in den meisten Büchern, die seit 1902 für diese Klassen erschienen sind, die schönsten und beliebtesten deutschen Jugendlieder gefunden: »O Tannenbaum«, »Ich hatt' einen Kameraden«, »Heidenröslein«, »Alle Vögel sind schon da«, »Kuckuckslied«, »Abendsonne«, »Im Wald und auf der Heide«, »Mit dem Pfeil und Bogen«, »Die Loreley« und sogar patriotische Lieder wie »Heil dir im Siegerkranz«, »Was ist des Deutschen Vaterland« und »Die Wacht am Rhein«, die man wohl vor zehn Jahren in einem französischen Schulbuch vergeblich gesucht hätte.

Solche Singübungen haben auf die Aussprache der Schüler eine vortreffliche Wirkung und erleichtern den Kindern ganz besonders die für Franzosen so schwierige Betonung der Stammsilbe. Der Rhythmus prägt sich im Ohr ein und bleibt im Gedächtnis des Schülers besser als auf irgend eine andere Weise. Sogar der Sinn des Liedes, die einzelnen Sätze, werden so treu behalten, daß sie von den Kindern nicht wieder vergessen werden; einen Text, von dem die Knaben wissen, daß er gesungen werden soll, lernen sie zu Hause mit ganz besonderem Fleiß. Ich habe selbst mehrmals solchen Liedern in einer Sexta oder Quinta mit Freude zugehört. Besonders aber in den höheren Töchterschulen (»Lycées

Digitized by Google

und Collèges de jeunes filles«) bringen es die jungen Mädchen im Gesang sehr weit. Um aus dem Gesang deutscher Lieder den möglichst größten Vorteil zu ziehen, wird besonders empfohlen, erstens den Text zu lesen und zu skandieren, dann den Sinn und die einzelnen Ausdrücke deutsch zu erklären; darauf folgen rhythmisches Lesen des Liedes im Chor, mündliche Übungen mit den vorhandenen Worten und Ausdrücken, Vortrag des Liedes in Prosa durch einzelne Schüler, geeignete Fragen über den Gedankengang und einzelne Satzglieder, endlich das Singen mit oder ohne Begleitung eines Klaviers.

Aus vorhergehenden Gründen ist jetzt allgemein angenommen, daß in den unteren Klassen der deutsche Gesang das fast unentbehrliche Hilfsmittel einer richtigen Aussprache und besonders einer korrekten Betonung der Stammsilbe ist. Es ist kaum denkbar, daß ein französischer Schüler, der »O Tánnenbaum« gesungen hat, jemals wieder Tannenbáum oder sogar Tannénbaum aussprechen wird. Um es aber nur vorbeigehend zu sagen, glaube ich nicht, daß umgekehrt das Singen französischer Lieder jemals in deutschen Schulen ebenso erfolgreich wäre, als das Erlernen deutscher Nationallieder in französischen Gymnasien und Töchterschulen; und dies weil der Rhythmus in der Aussprache des Französischen eine untergeordnete Rolle spielt. Trotz ihrer unleugbaren Vorzüge der Klarheit und Eleganz ist die französische Sprache für die Musik weniger geeignet als Deutsch oder Italienisch. Im deutschen Sprachunterricht aber sollte der Gesang meines Erachtens überall den Platz einnehmen, den er in deutschen Schulen immer gehabt hat.

Wer weiß, vielleicht werden Deutschlands Lieder in Frankreich auch andere, wichtigere Dienste leisten. Wie man es so oft betont hat, ist das deutsche Lied eine Macht; es läßt die innerste Tiefe der deutschen Volksseele kennen oder erraten; kindliche Gemüter werden sich seinem Zauber nicht leicht entziehen können. Die Knaben, die mit Freude deutsche Lieder gesungen haben, werden als Männer leichter Sympathie für das Volk empfinden, dessen Gemütsleben sie in der Schule kennen gelernt haben. Und so wird der Gesang auch außerhalb des sprachlichen Gebiets auf die Gemüter eine gesegnete Wirkung haben.

Ist aber das Singen aus Gründen der Disziplin in gewissen Klassen nicht leicht, so empfiehlt die neue Methode das Chorsprechen und das Chorlesen. Diese Übung soll nach und nach das leider noch so oft vorkommende Durcheinanderreden und -Antworten der Schüler ersetzen. Wenn nicht alle Schüler ein musikalisches Ohr und auch nicht alle Lehrer eine musikalische Bildung und ein zum Singen geeignetes Ohr haben, so kann das Chorsprechen überall eingeführt werden. Durch solches Lesen und Sprechen werden die Sprachorgane aller Schüler außerordentlich geübt und gekräftigt. Je stärker die Klasse, desto unentbehrlicher ist die Übung. Das in Frankreich so lange verkannte Chorsprechen erscheint also heute als ein überaus wertvolles und praktisches Mittel, die Schüler kräftig anzuspornen und zu üben.

Vor allem aber wird empfohlen, in den zwei ersten Jahren des neusprachlichen Unterrichts besonders viel Konversation zu treiben. Stoff

Digitized by Google

dazu ist leicht zu finden. Das Schülerleben, die Familie, das elterliche Haus, die Stadt und das Dorf, ein Spaziergang, ein Ausflug, die Haustiere u. dergl. bieten reiche Auswahl. Manche Lehrer haben es versucht, schon in Quinta und Sexta kurze deutsche Vorträge halten zu lassen. Das ist aber nur mit den besten Schülern möglich. Viel leichter ist die Wiederholung einer Geschichte, die vom Lehrer gelesen worden ist.

Man sieht, wie in Sexta und Quinta der deutsche Unterricht vor allem das Ohr der Schüler üben soll und wie die mündlichen Übungen alle andern verdrängt haben. Die jüngeren Lehrer möchten besonders die natürliche Scheu überwinden, die der französische Schüler mehr noch als der deutsche vor dem Gebrauch einer fremden Sprache empfindet; man will ihn vor seinem Eintritt in die Quarta in den Stand setzen, die deutsche Umgangssprache zu verstehen und was er sieht, tut und will, auf deutsch auszudrücken. (Schluß folgt.)

2. Das natürliche Erziehungssystem

Von Heinrich Pudor

Die Erziehungsfrage zerfällt in drei Unterfragen:

1. Nach dem zu erziehenden Teil. 2. Nach dem erziehenden Teil. 3. Nach dem Ziel und Zweck der Erziehung.

1. Der zu erziehende Teil sind die Menschen, alle Menschen, nicht etwa nur die Kinder, nein auch die Erwachsenen, nicht etwa nur Knaben, Jünglinge und Männer, nein auch die Frauen und Mädchen, also beide Geschlechter, nicht etwa nur die Angehörigen der gebildeten Stände, nein, alle Klassen und Stände. Diese Unbeschränkung der Erziehung kennzeichnet die moderne sozialethisch fortgeschrittene Zeit.

Die gegebene Antwort lautet also kurz: alle Altersstufen, beide Geschlechter und alle Stände. Was die sich durch alle Altersstufen fortschreitende Erziehung betrifft, so bedingt dieselbe einen kontinuierlichen Gang der Erziehung und Einheit der Erziehung. Die Summe dieses Erziehungsweges nämlich muß eine Harmonie ergeben. Die Erziehung soll nicht wie der Blitz umherirren, zucken und springen, sondern sie soll sich 1. logisch entwickeln und zwar von dem Konkreten zum Abstrakten, von der Anschauung und Beobachtung zum begrifflichen Denken, 2. zeitlich entwickeln, von der Gegenwart ausgehend einerseits in die Vergangenheit zurückgehen, andrerseits in die Zukunft, von der mit jeder verfließenden Minute ein Teil Gegenwart und darnach Vergangenheit wird, hinausreichen, 3. individuell entwickeln, von der eigenen Person ausgehend, zur Familie, zum Stamme, zur Nation fortschreiten und international sich auszweigen, 4. örtlich entwickeln, im Heime beginnen, bei dem, was vor Augen liegt, anfangen, zum Heimatort und zum Heimatland fortschreiten und sich kosmopolitisch auszweigen.

2. Ebenfalls ziemlich kurz läßt sich die zweite Unterfrage der Erziehung beantworten. Der erziehende Teil sind die Eltern, oder wenn keine Eltern vorhanden sind, die Stellvertreter der Eltern. Dies gilt indessen nur den

Digitized by Google

Kindern gegenüber. Je mehr die Kinder heranwachsen, desto mehr werden sie selbst ihre eigenen Erzieher. Denn alles, was wächst, wächst aus sich selbst heraus. Jeder Organismus ist die Summe der im Samenkorn gegebenen Anlage und der wirksam werdenden Einflüsse der näheren und weiteren Umgebung. Die Kraft dieser Einflüsse ist bei der biegsamen Kinderseele am größten und nimmt mit dem Alter stetig ab, bis sie nahezu gleich Null wird. Auf die Lenkung dieser Einflüsse hat sich zumeist die Erziehung, die dem Kinde von den Eltern gegeben wird, zu richten — üben anfangs die Eltern ja fast allein diesen Einfluß aus. Die feste Grundlage ist aber auch hier im Kindesalter die gegebene Anlage. Wie die Pflanze aus dem Samenkorn, muß sich das Kind aus sich selbst heraus entwickeln und die Erziehung hat in erster Linie dafür zu sorgen, daß diese Ent—wicklung (Herauswicklung)[1]) ungehindert erfolgt, daß alle vorhandenen Anlagen entwickelt werden. Aber freilich erhält jeder Mensch neben den guten auch schlechte Anlagen. Aufgabe der Erziehung ist es, die gesunden Anlagen zu kräftigen und zu entwickeln, die ungesunden zu unterdrücken und abzutöten. Je mehr aber nun das Kind heranwächst, desto unwirksamer wird für seine innere Entwicklung der äußere Einfluß — der Charakter bildet sich, wie man sagt — und das Individuum festigt sich. Desto mehr läßt auch die wirksame Kraft der von außen gegebenen Erziehung seitens der Eltern nach, und das Individuum erzieht sich selbst. Anfangs muß es auch hier angeleitet werden, die Selbsterziehung muß ihm seitens der Eltern vorgelebt werden, damit das Kind sie nachzumachen lernt. Der Nachahmungstrieb des Kindes ist ja überhaupt die Voraussetzung der Erziehung. Wenn dieser nicht wäre, würde das Kind sich nur aus sich selbst erziehen können. So aber kann man es erziehen, indem man ihm vorlebt. Alle Erziehung muß also in erster Linie Vorleben sein. Was man aus dem Kinde heraus haben will, muß man ihm vorleben. Was das Kind denkt und tut, ist die Summe seiner eigenen Anlagen und der Einfluß von außen, wie wir sagten — die letzteren werden aber wirksam allein dadurch, daß sie dem Kinde vorgelebt werden. Das Leben selbst ist es also, das erzieht, nicht Worte, weder gesprochene, noch geschriebene oder gedruckte. An Gründe glaubt das Kind noch nicht; es glaubt nur an das, was es sieht und erlebt. Die Entwicklung des Kindes vollzieht sich daher aus der Summe des eigenen Lebens, und des Lebens, das es um sich sieht, kurz des Erlebens. Die Erziehung muß Erlebnis sein — dies das Facit dieser Erörterung.

Diese Erziehung bildet die Sinne, das Herz und die Seele des Kindes. Der Geist, der abstrahiert und Begriffe bildet, kommt erst später daran.

Wir sagten, die Eltern seien die Erzieher des Kindes. In den ersten Lebensjahren ist es naturgemäß in erster Linie die Mutter, welche erzieht; sie ist das erste Erziehungserlebnis des Kindes. Zu ihr tritt allmählich, beim Knaben früher und stärker, der Vater. Beide, die Eltern sind die natürlichen Erzieher des Kindes. Weil diese Erziehung Erlebnis sein soll,

[1]) Um ein sinnliches Beispiel zu geben, erinnere ich an das Farnblatt, wie es sich spiralartig aus dem Blattkeim herausrollt.

Digitized by Google

genügt es, daß die Eltern sich möglichst viel mit dem Kinde beschäftigen, es immer um sich haben und möglichst viel mit dem Kinde Kind sind. Sie lehren ihm das Sprechen, nicht indem sie die einzelnen Worte vorbuchstabieren, sondern indem sie miteinander und mit dem Kinde sprechen. Kein Vater wird so töricht sein und seinem Kinde jedes neue Wort, das es sprechen lernen soll, vorbuchstabieren. Und so ist es wesentlich mit der Erziehung im allgemeinen. Das Leben erzieht, nicht Vorschriften, Gesetze, Katechismusartikel, Paragraphen, Dogmen, Schemen. Anders ausgedrückt, das Beispiel erzieht. Und das erste lebendige Beispiel sind eben die Eltern.

Wie mit dem Sprechen, ist es mit dem Anschauen und Beobachten, mit dem Gebrauch der Sinne. Die Eltern zeigen dem Kind dies und das, vor allem und zu allermeist in der Natur, im Garten, den Baum, die Blumen, die Früchte, den Hund, das Pferd und so fort. Das Kind sieht, daß die Eltern an den Blumen riechen; indem es dies nachmacht, lernt es fühlen und verstehen, daß die Blume duftet.

Und so üben sich nicht nur die Sinneskräfte des Kindes, sondern auch die seelischen Kräfte. Das Kind sieht, wie der Vater, als die Mutter die Schmerzen der nächsten Niederkunft hat, sie tröstet und zärtlich zu ihr ist: das weckt die Gefühlskraft des Kindes, das bildet das erste seelische Erlebnis des Kindes. Ähnliche Gelegenheiten, wenn auch mehr geringfügiger Art, bringt jeder Tag in Fülle. Je tiefer nun das Gemüt, das Herz und die Seele der Eltern veranlagt sind, desto mehr werden sich die seelischen Kräfte des das Vorerlebte (Erlebnis) nachfühlenden und nachlebenden Kindes vertiefen. Und diese natürliche Art der Erziehung wird eine desto mehr wirksame sein, je enger und inniger die Eltern mit dem Kinde zusammen leben, je mehr geschlossen die Familie und das Familienleben ist. Diese, die Familie ist die Grundlage der natürlichen Erziehung. Sind mehrere Kinder vorhanden, so bildet und erzieht sich zugleich ein Kind an dem andern. Die Entwicklung des älteren Kindes bildet alsdann das erziehende Erlebnis für das jüngere Kind. In der Tat werden bis zu einem gewissen Grade die jüngeren »Geschwister« von den älteren erzogen. Und je mehr Kinder die Eltern haben, desto mehr Erziehungssorgen werden den Eltern nicht nur gegeben, sondern auch abgenommen: je besser sie die älteren Kinder erzogen haben, desto weniger brauchen sie den jüngeren Kindern ihre Sorgfalt zuzuwenden. Das erste Kind steht allein, es bedarf der meisten Sorgfalt, fast den ganzen Tag müssen sich ihm die Eltern widmen. Je mehr Kinder dazu kommen, desto mehr erziehen sich die Kinder untereinander. Und dieses Kinderleben ist für die Kinder selbst notwendig. Mit dem Kinde muß man kindlich umgehen. Das Kind verlangt Seinesgleichen als Spiel- und Lebensgefährten. Sonst wird es gar zu frühe altklug. Wer seine Kinder lieb hat, sorgt für Nachwuchs. (Vergl. Rein, Pädagogik. I. Bd. S. 144 ff. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]).

Die Sorge für die jüngeren Geschwister bildet aber zugleich auch das erste Erziehungserlebnis der Kinder im objektiven Sinne. Das ältere Kind wird zum Erzieher des jüngeren. Was ihm die Eltern vorgelebt

Digitized by Google

haben, was es selbst den Eltern abgeguckt hat und nachgemacht hat, das macht es den jüngeren Geschwistern vor und erprobt nun selbst zum ersten Male die Erziehungskunst.

Durch dieses Zusammenleben der Geschwister üben und erproben sich auch am natürlichsten und wirksamsten alle Gemüts- und seelischen Kräfte des Kindes. Liebe, Mitleid, Güte, Neid, Eifersucht, Mißgunst usw. alle Tugenden und Untugenden erfährt das Kind hier und erlebt sie, und das wachende Auge der Eltern hat dafür zu sorgen, daß die Tugenden gepflegt und die Untugenden ausgestoßen werden.

Das heranwachsende Kind bedarf aber nun auch der Kenntnisse und Fertigkeiten. Es soll etwas wissen und können. Nur in seltenen Fällen werden die Eltern die Zeit und Gelegenheit haben, selbst ihre Kinder in diesen Kenntnissen und Fertigkeiten zu unterrichten. Ebenfalls selten werden sie in der Lage sein, zu diesem Zwecke einen Hauslehrer zu engagieren. In den meisten Fällen werden sie vielmehr mit Verwandten und befreundeten Familien sich vereinigen müssen, um gemeinsam einen Lehrer zur Erziehung der Kinder anzustellen und eine Art kleine Schule einzurichten. Es liegt auf der Hand, daß sich zu diesem Zweck gesinnungs- und seelenverwandte Familien vereinigen werden, also z. B. Protestanten unter sich, Katholiken unter sich, Freireligiöse unter sich. Sie werden einen Lehrer suchen, der ihre Überzeugungen teilt und der ihnen, was Bildung und Gesittung betrifft, sympathisch ist. Dieser Lehrer wird für die Dauer der Unterrichtszeit Elternstelle an den Kindern vertreten und sie unterrichten, zunächst also in der Übung der Sinne (Anschauung, Beobachtung), in der Leibesübung (Härtung und Stählung der Glieder, Muskeln und Gelenke, Handarbeit, Gartenbau), ferner im Schreiben, Lesen und Rechnen. Da dieser Lehrer Elternstelle vertritt, wird er den ganzen Unterricht allein leiten. Es würde unlogisch und unsinnig sein, mehrere Lehrer anzustellen. Wird ja das Kind ohnehin manchmal in einen Zwiespalt zwischen Vater und Lehrer geraten. Außerdem sahen wir, daß die Erziehung Erlebnis sein soll: die Persönlichkeit ist daher ausschlaggebend. Einem Kinde nun mehrere Lehrerpersönlichkeiten vorzusetzen, denen es nachleben solle, würde eine starke Zumutung sein. Hier berühren wir einen Hauptfehler der herkömmlichen Erziehung, die schon dem kleinen Kinde ein halb Dutzend Lehrerpersönlichkeiten vorsetzt; freilich sind diese Lehrer meist keine Persönlichkeiten, aber dadurch eben wird die Erziehung zu einer so wirkungslosen Komödie. Weit später erst wird es angängig sein, zu dem einen erziehenden Lehrer, welcher Elternstelle vertritt, Hilfslehrer für gewisse Fächer, die ein tiefer gehendes Spezialstudium erfordern, heranzuziehen.

Für die Übergangszeit aber, solange noch Staatsschulen bestehen, verlange ich die obligatorische allgemeine Einheitsvolksschule bis zum 15. Jahre. Dann drei Gymnasialoberklassen. Darauf die Universität, die aber fast durchweg als Seminar organisiert sein müßte. Schließlich Akademien, die auf die Universität folgen und dem eigentlichen Fachstudium und der Spezialwissenschaft vorbehalten sind. In allen diesen Anstalten Coeducation beider Geschlechter.

Digitized by Google

Aber auch für diese Übergangszeit würde weit mehr als früher eine enge Verbindung zwischen Schule und Elternhaus anzustreben sein. Das heutige Erziehungssystem hat Schiffbruch erlitten nicht am wenigsten deshalb, weil die Eltern die ganze Erziehung an die Staatsschule abgegeben haben und sich selbst um ihre Kinder, je älter diese werden, desto weniger kümmern. Statt dessen müßte zwischen Lehrern, Eltern und Schülern die engste Gemeinschaft angestrebt werden. Heute sind den Eltern die Lehrer meist unbekannt — das sind lächerlich verfahrene Zustände. Der Lehrer, den sich die Eltern als Stellvertreter wählen, muß doch selbstverständlicher Weise den Eltern bestens bekannt und vertraut sein. Zu diesem Zweck sind regelmäßige Synoden einzurichten, auf denen Lehrer und Eltern zusammenkommen und sich aussprechen. Ferner müssen die Eltern, soweit tunlich, zum Unterricht zugelassen werden. Weiter sind Feste, Andachten, Ausflüge, Prüfungen, Wettstreite, besonders auch für Leibessport, einzurichten, die Gelegenheit zu einem innigen Verkehr von Lehrern, Eltern und Schülern geben.

3. Wir kommen nun zu der dritten Unterfrage: Wozu hat die Erziehung zu bilden? Sie hat erstens das Sein, Tun und Handeln zu bilden, zweitens das Können und drittens das Wissen. Für das Sein ist die Gesundheit mehr Voraussetzung, als Zweck. Das ganze Erziehungssystem muß so geartet sein, daß die Gesundheit der Zöglinge selbstverständlicherweise nicht geschädigt, sondern gekräftigt wird. Soweit möglich muß deshalb der Unterricht im Freien stattfinden; das gilt z. B. für Naturwissenschaft. Die Schulanstalt darf nicht ein Haufen von Stein sein, sondern muß eher einem Landhause gleichen. Engste Verbindung mit der Natur muß dabei angestrebt werden, auch deshalb, weil die Erziehung nicht wie heute vielfach der Fall, die Natur vergewaltigen, sondern eine naturgemäße und natürliche sein soll. Die Schulzimmerfenster müssen den Blick auf die grünen Bäume des Schulparkes gestatten. Letzterer muß sehr ausgedehnt sein und folgende Abteilungen haben: Spielpark, botanischer Garten, Blumengarten, Gemüsegarten und Wald.[1])

Aber davon abgesehen, muß wie gesagt die Dauer der Unterrichtszeit so geartet sein, daß die Gesundheit der Zöglinge gefestigt und gekräftigt wird. Ferner ist ausgedehnter Unterricht in der praktischen Leibespflege einzurichten, also neben dem Turnen Bewegungsspiel und Sport. Das Turnen muß Freiluftturnen und tunlichst Nackt-Turnen sein. Der ganze Unterricht währt täglich sechs bis sieben Stunden von 7 bis 1 oder 2. Der Nachmittag bleibt frei und dient dem Familienleben.[2])

Nun wird man einwenden, daß in so wenigen kurzen Unterrichtsstunden ein gediegenes Wissen dem Schüler schwerlich beigebracht werden könne. Aber einmal ist es uns eben, wie wir noch sehen werden, nicht

[1]) Dazu treten ausgedehnte Badeanlagen für Schwimmbäder, Brausebäder und Luftbäder. Vergl. die Landerziehungsheime von Dr. Lietz-Bieberstein bei Fulda.

[2]) Voraussetzung hierbei ist, daß recht bald die sozialpolitischen Bestrebungen soweit verwirklicht sind, daß auch der Familienvater nur bis zwei Uhr dienstlich oder beruflich in Anspruch genommen ist.

Digitized by Google

am meisten um möglichst ausgedehntes Wissen, als um die Gemüts- und Charakterbildung und um das Können zu tun. Und zweitens wird bei dem von uns geforderten Unterrichtsgang die Spannkraft und die Aufnahmefähigkeit des Zöglings so stark gesteigert, daß derselbe das spielend in kurzer Zeit gründlich organisch lernt, was er jetzt gequält und geängstigt in langer Zeit mechanisch halbwegs lernt, um es bald wieder zu vergessen.

Wir sagten aber, die Erziehung zur Gesundheit sei mehr selbstverständliche Voraussetzung, als eigentlicher Unterrichtszweck. Letzterer betraf erstens das Sein, Tun und Handeln. Das Sein betrifft neben der Gesundheit die Gemütsbildung und das Seelenleben. Dies wird zwar in weit gründlicherer und mehr maßgebender Weise im Elternhause geschehen. Aber doch muß auch hier die Schule, da sie nun einmal den Zögling für den halben Tag mit Beschlag belegt, unterstützend und fördernd, nicht aber, wie heute, hemmend und hinderd — ja heute tötet sie sogar das Gemüts- und Seelenleben des Kindes — eingreifen. Die Gemüts- und Seelenkräfte sind die edelsten und höchsten Kräfte des Menschen. Ihre Bildung und Vertiefung muß deshalb ein Hauptziel der Erziehung sein. Und auch hier wieder kommt es in erster Linie auf die Persönlichkeiten der Lehrer und Erzieher (also auch der Eltern) an. Auch hier ist das Vorleben und Erleben alles. Auch das Seelische muß Erlebnis, nicht tote Überlieferung sein. Da wir auf die Verbindung mit der Natur den Nachdruck legen und ein natürliches und naturgemäßes Erziehungssystem aufstellen, sind die wesentlichsten Bedingungen für eine solche Veredelung der Gemüts- und Seelenkräfte des Kindes gegeben. Und ähnliches gilt von der Veredelung der Gesinnung und der Sittlichkeit, die sich im Tun und Handeln erproben. Auch hier sind es in erster Linie die Eltern, welche vorlebend das Kind erziehen. Aber auch die ganze geforderte Verteilung des Unterrichtsstoffes, wie sie auf das Leben den Nachdruck legt und die Leibesbildung und die Leibesübung in den Vordergrund stellt, ist dazu angetan, die Gesinnung zu reinigen, zu veredeln, die Sittlichkeit zu gesunden und Charaktere zu bilden, Menschen von Fleisch und Blut zu erziehen, nicht Gehirnmenschen, Wasserköpfe, Verstandeskrüppel, Gedächtnissathleten.

Demselben Zweck dienen aber auch besondere Unterrichtsstunden theoretischer Art, wie Religionsgeschichte, das Vorlesen (nicht Auswendiglernen) und Singen von Dichtungen, Epen und nationalen Mythen. Später tritt hinzu Tugendlehre und Philosophie.

Wir kommen nun zu der Erziehung im Können, welcher einmal den Unterricht in der Handarbeit (sowohl Knaben- als Mädchen-Handarbeit) und zweitens den Unterricht in den schönen Künsten in sich begreift. Von den oben angesetzten sechs bis sieben täglichen Unterrichtsstunden muß je eine jeden Tag für den Handarbeitsunterricht (ganz besonders Tischlerei, dann Buchbinderei usw. für Mädchen-Handarbeit, Schneiderei, Wirtschaftsunterricht) und je eine jeden Tag für Kunstunterricht (nicht nur Zeichnen, sondern vor allem Malen und Modellieren, später Bauzeichnen) angesetzt werden. Das Singen, wie bei dieser Gelegenheit erwähnt werden mag, soll dagegen nicht in selbständiger Unterrichtsstunde, sondern bei

Digitized by Google

jeder passenden Gelegenheit, bei Leibesübungen (hierbei die Hygiene des Singens und Hygiene des Atmens besonders zu betonen), beim Gartenbau, beim Handarbeitsunterricht, beim poetischen Unterricht (siehe oben) und beim ethischen Unterricht gepflegt werden. Im allgemeinen muß auf eine größere gegenseitige Durchdringung der verschiedenen Unterrichtsfächer gesehen werden; die heutige Spezialisierung des Unterrichts und der Unterrichtsfächer ist eine viel zu weitgehende und wirkt lähmend auf die Phantasie, auf die Elastizität und auf die Aufnahmefähigkeit der Schüler. Und diese Erweiterung des Bereiches des einzelnen Unterrichtsfaches wird sich nach dem hier gezeichneten natürlichen System von selbst ergeben, da wir es ja nur mit einer Lehrerpersönlichkeit zu tun haben. Einheit der Erziehung und Harmonie der Erziehung ist einer der wichtigsten Erziehungsgrundsätze.

Wir kommen endlich zu dem Unterricht im Wissen. Hierüber wäre insofern am wenigsten zu sagen, als in der heutigen Erziehung das Wissen ganz einseitig gepflegt wird und gegen diesen Gedächtnisdrill in den letzten Jahren von vielen geeifert worden ist, zum Teil mit Erfolg. Indessen wird noch viel zu wenig betont, daß nur dasjenige Wissen Wert hat, welches organischer Teil von uns wird und uns innerlich bereichert. Zahlen und Paragraphen zu wissen, hat wenig Wert. Das, was dem Leben dient, was das Leben vertieft, bereichert, festigt und kräftigt, zu wissen, darauf kommt es an. Das Leben ist also auch hier das Maßgebende. Und zwar handelt es sich einerseits um das Leben der Natur und andrerseits um das Leben des Menschen. Das Natur-Wissen, die Naturwissenschaft ist also die Grundlage der Wissenschaft und die Staatswissenschaft die Bekrönung. Dazwischen liegt das Wissen von der Kultur des Menschen, und zwar einerseits so wie sie ist und andrerseits so wie sie geworden ist (also Kultur-Geschichte, nicht Schlachtengeschichte). In der Tat wird im natürlichen Erziehungssystem die Naturkunde einen sehr großen Raum einnehmen, einmal wieder in Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern (Leibespflege, Handarbeit, Gartenbau), dann aber auch selbständig (Physik, Chemie, Geologie, Anthropologie, Biologie).

Ebenfalls einen großen Raum nimmt in dem natürlichen Erziehungssystem das Wissen der Gegenwart ein, denn wir wollen Menschen fürs Leben erziehen, die im gegenwärtigen Leben Bescheid wissen, die ihre Zeit verstehen. Der das Wissen der Gegenwart betreffende Unterricht wird einmal ein staatsbürgerlicher sein, der wesentlich die Volkswirtschaftslehre in ihrem weitesten Umfange in sich begreift, andrerseits ein nationaler.

Im besonderen in Deutschland ist angesichts der Bedrängnisse, denen das Deutschtum namentlich im Osten ausgesetzt ist, auf die nationale Erziehung der Nachdruck zu legen. Letzterer wird einmal historisch zu leiten sein und als solcher die germanische Mythologie und Götterlehre, die Stammesgeschichte und Heimatgeschichte in sich begreifen, andrerseits in Bezug auf die Gegenwart stehen und als solcher das ganze nationale Leben der Gegenwart einschließlich des politischen (Kolonialpolitik, Flottenpolitik, antiultramontane Politik usw.) umfassen.

Digitized by Google

3. Eine Nationalbühne für die deutsche Jugend

Von E. Scholz-Pößneck

Auf vielen Gebieten des gegenwärtigen Kulturlebens macht sich eine tiefgehende Erregung, eine scharfe Kritik des Bestehenden, eine lebhafte Sehnsucht nach Besserem bemerkbar. So auch auf dem Gebiete des deutschen Bühnenwesens. Das deutsche Theater droht seine Bedeutung als Kulturfaktor einzubüßen, es sinkt immer mehr zur bloßen Vergnügungsanstalt herab, die einerseits dem Sensationsbedürfnis und niederen Regungen des Publikums dienen will, andrerseits immer mehr in Abhängigkeit von einer öden Geldspekulation gerät. Die Folge davon ist nicht nur eine zunehmende Verflachung der dramatischen Dichtkunst, sondern eine nicht minder bedenkliche Verflachung des Geschmacks in weitesten Kreisen. Das empfinden Kenner des deutschen Bühnenwesens als einen geistigen Notstand und suchen ihm abzuhelfen. Die Bemühungen der »Meininger«, die Festspiele zu Wiesbaden und Düsseldorf, die Harzer Festspiele u. a. suchen alle neue, bessere Wege. Aber ihr Einfluß scheint sich nicht weit genug zu erstrecken und ist nicht tief und nachhaltig genug. Und so nimmt man denn wieder, wie schon so oft, zu dem Gedanken seine Zuflucht: Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft. Durch sie führt der Weg zum Ziele.

Es ist Professor Adolf Bartels, der den Gedanken und seine Ausführbarkeit zuerst erwogen hat, daß eine gründliche Reform der deutschen Bühne am besten unter Mitwirkung der Schule, besonders der höheren, zu bewirken sei. Noch vor wenigen Jahren schwebte ihm als Ideal vor, es müsse Weimar durch möglichst vollendete Vorführung unserer größten Dramen, durch Ausbildung einer echten »Weltanschauungskunst« zur Nationalbühne Deutschlands ausgestaltet werden. Sie würde am besten das im Sommer reisende Publikum aus allen Teilen Deutschlands anzuziehen im stande sein und könnte durch dieses wieder auf die außerweimarische Bühne einen reformierenden Einfluß ausüben. In seiner kürzlich erschienenen Flugschrift »Das Weimarische Hoftheater als Nationalbühne für die deutsche Jugend« (Weimar, 1906) ist er von dem Plane der Weimarer Festspiele, von dem hübschen Phantasiegemälde, wie er ihn selbst nennt, abgekommen. Seine Ansicht hat sich dahin geändert, daß nicht das reisende Publikum, sondern die deutsche Jugend mit dem empfänglichen, begeisterungsfähigen Gemüt die besten und dankbarsten Zuschauer bei den Festspielen und zugleich die rechten Träger der Idee stellen würde. Auf diese Weise werden die gewaltigen Probleme und Lebensfragen aus unseren besten Dramen — der Hoffnung gibt er sich hin — wieder Macht über die Gemüter gewinnen, und dieser Gewinn ist nicht hoch genug anzuschlagen. »Es ist von unendlicher Bedeutung für ein Volk, in jedes Jugendleben ein großes Ereignis und Erlebnis hineinzubringen, das mit dem Höchsten der Menschheit zusammenhängt, und das man sein Leben lang nicht vergißt.« Das bewahrt vor Plattheit und Eigendünkel, das wirkt kräftig mit gegen die nivellierende großstädtische Kultur und gegen den blasierten Internationalismus. Und das erhofft er

Digitized by Google

von der Teilnahme an den Festspielen in Verbindung mit dem Besuch Weimars und der anderen Stätten Thüringens mit ihren wertvollen nationalen Erinnerungen.

Mit kräftigen Linien zeichnet er das kühne Gedankengebäude der Weimarer Nationalbühne für die deutsche Jugend. Nicht minder kräftig und überzeugend sind aber auch seine Vorschläge, die zur Verwirklichung der Idee führen sollen. Ihnen entsprechend hat sich im Dezember des vorigen Jahres ein Arbeitsausschuß unter Leitung von Dr. Obrist in Weimar gebildet, der die vorbereitenden Schritte zu einer Beratung getroffen hat, die am letzten September dieses Jahres in Weimar stattgefunden hat. Nach einem sehr beifällig aufgenommenen geistvollen Vortrage des Geheimen Hofrats Professor Dr. Adolf Stern aus Dresden über die »ästhetische Bedeutung von Nationalfestspielen für die deutsche Jugend im Weimarer Hoftheater« erfolgte im Kreise von etwa hundert besonders geladenen Damen und Herren ein lebhafte Aussprache, die zur Annahme der Resolution führte: »Die Teilnehmer der Versammlung vom 30. September 1906 erklären, daß sie mit dem Plane nationaler Festspiele für die deutsche Jugend am Weimarischen Hoftheater einverstanden sind und seine Verwirklichung nach Möglichkeit fördern wollen.« Im einzelnen wurde ferner etwa folgendes beschlossen. Es sollen alljährlich während der Ferien, d. i. in der Zeit vom 1. Juli bis 15. August, am Hoftheater zu Weimar die besten klassischen Dramen in möglichst vollendeter Aufführung den obersten Jahrgängen der höheren Schulen dargeboten werden. Die Dramen, mindestens vier in jedem Jahr, werden schon während des Winters eingeübt und von einem besonderen Ausschuß begutachtet. In jeder Woche sollen nun etwa 1000 Schüler und Schülerinnen an diesen Festspielen teilnehmen, so daß jährlich rund 6000 junge Leute diese Darbietungen genießen können. Eintritt ist nicht zu zahlen, die Schüler sind Gäste der Nationalbühne. Da die Intendantur für diese Sommeraufführungen eine Entschädigung von rund 50 000 M beansprucht, ist das Geld am besten durch einen Verein auf umfangreicher Basis mit geringem Jahresbeitrage (1 M) aufzubringen. Darum beschließt die Versammlung die Gründung eines »Deutschen Schillerbundes« zur Schaffung und Erhaltung einer Nationalbühne für die deutsche Jugend in Weimar. Die Bundesordnung sowie ein geeigneter Aufruf an das deutsche Volk zur Förderung des nationalen Werkes sollen auf einer neuen Versammlung zu Pfingsten 1907 beraten werden und dann auch die endgültige Begründung des Bundes erfolgen.

Zwei wichtige Punkte, der Spielplan und der Besuchsplan für die Sehenswürdigkeiten Weimars (und des näheren Thüringen), sind in den Beratungen nicht berührt worden, obwohl Prof. Bartels in seiner Denkschrift ausführliche Vorschläge hierzu gemacht hatte. Jedenfalls war die Zeit zu knapp. Um so mehr wird es Aufgabe der nächsten Versammlung sein, auf diese Punkte ihr besonderes Augenmerk zu richten, wenn auch dem gewählten Ortsausschuß die Feststellungen im einzelnen überlassen werden müssen. Bartels hat mit feinem Sinn gezeigt, warum die Festspiele zu Weimar ihre natürlichste, darum auch unerläßliche Ergänzung

Digitized by Google

finden müssen in einem genauen Kennenlernen des klassischen Bodens Weimars, und wie ferner Fahrten nach Jena und auf die Rudelsburg, nach Erfurt und auf die Wartburg diese Ferienfahrten zu geradezu idealen Schulreisen zu gestalten vermögen. Aber die Ausführung wird Schwierigkeiten machen. Massenbesuche vernichten jede intime Wirkung, abgesehen davon, daß die Jugend an und für sich, d. h. ohne besondere Anleitung, solchen feineren Gemütsregungen wie sie der Besuch von Goethes und Schillers Sterbezimmer, der Fürstengruft in Weimar, der Kemenate und der Lutherstube auf der Wartburg, des Schillergartens in Jena, des Goethehäuschens auf dem Kickelhahn u. s. f. auslösen sollen, wenig zugänglich ist. Ist nicht zu befürchten, daß da der Massenbesuch der Blasiertheit eher Vorschub leistet statt ihr entgegenzuwirken, wenn die zu hoch gespannten Erwartungen des jugendlichen Großstädters sich nicht erfüllen? Soll man auch hier — wie es von Kunstwerken sonst verlangt wird — die ehrwürdigen Zeugen einer großen Vergangenheit einfach »wirken lassen«, oder ist eine taktvolle Führung und Leitung zu fordern? Soll ein Kunstwerk wirken, dann muß es der Beschauer zunächst mit Schweigen, mit ernstem Wollen zu erfassen suchen. Werden die klassischen Stätten die in Massen auftretenden jugendlichen Besucher in dieser Stimmung finden? Gewiß, das wichtigste Mittel die rechte Stimmung vorzubereiten, ist eine genaue Kenntnis des zu Schauenden, das gilt von den Sehenswürdigkeiten Weimars nicht minder wie von den Festspielen. Für diese Vorbereitung werden die Schulen, die die Schüler entsenden, ohne Frage sorgen. Aber genügt nicht ein schriller Ton, um die schönste Melodie zu verderben, ein schlechter Scherz, um der Stimmung die Weihe zu nehmen? Wird sich das bei dem Massenbesuch vermeiden lassen? Denn die Hauptfrage muß doch bleiben: Wie wird sich auch an den durch die großen Männer geweihten Stätten die tiefste Wirkung auf die jugendlichen Gemüter erzielen lassen, damit diese Ferienreisen auch tatsächlich ein »großes Ereignis und Erlebnis« für jeden bedeuten?

Wird schon die leibliche Versorgung der 6000 nicht geringe Schwierigkeiten machen, so die geistige noch weit mehr, besonders was den zweiten Teil des Programms, den Besuch der klassischen Stätten Thüringens betrifft, soweit es sich um das äußere Arrangement handelt. Möge auch diese Seite sorgfältig erwogen werden, damit die gute Sache nicht gleich im Anfang durch unliebsame Erfahrungen leide. Dazu ist die ganze Frage zu bedeutsam.

---

4. Lehrstühle für Pädagogik[1])

Von Professor Dr. Fr. Paulsen-Berlin

In jüngster Zeit ist wiederholt die Errichtung von Ordinariaten für Pädagogik an den preußischen Universitäten dringend gefordert worden. So von W. Münch in einem auf dem vorjährigen Philologentag zu Hamburg

[1]) Monatschrift f. höh. Schulen. V. Jahrg. Berlin, Weidmann.

Digitized by Google

gehaltenen Vortrag: die Pädagogik und das akademische Studium (abgedruckt in »Neue Jahrb. für Philosophie und Pädagogik« XVI, 10); so vor kurzem von R. Lehmann in dem pädagogischen Beiblatt der Nationalzeitung. Auch das Abgeordnetenhaus hat sich mit der Frage beschäftigt (6. März 1906). Der Abgeordnete Dr. Friedberg eignete sich die Forderung an: die pädagogische Wissenschaft sei so ausgebildet und von so großer Bedeutung für das Unterrichtswesen, daß die Errichtung besonderer Lehrstühle für sie wünschenswert sei, »natürlich in engem Zusammenhang mit pädagogischen Seminaren.« Und der Vertreter der Unterrichtsverwaltung sprach sich entgegenkommend aus: man werde die Sache im Auge behalten, die Schwierigkeit liege hauptsächlich darin, »daß es an geeigneten Persönlichkeiten zu sachgemäßer Vertretung der Pädagogik fehle«.[1])

Wenn ich im folgenden zu diesen Bestrebungen meiner verehrten Kollegen eine etwas abweichende Stelle einnehme, so geschieht es natürlich nicht aus Geringschätzung gegen die Pädagogik: niemand, der mich kennt, wird solche mir zutrauen; ich bin auch ganz und gar damit einverstanden, wenn von seiten der Verwaltung für den Unterricht in der Pädagogik an den Universitäten mehr getan wird; ich habe nicht das mindeste dagegen einzuwenden, wenn an den preußischen Universitäten Ordinariate errichtet werden, denen die Vertretung der Pädagogik als wichtigstes Stück ihres Lehrauftrags bezeichnet wird. Ich bin mit den Kollegen überzeugt, daß an mancher Universität allzu stiefmütterlich für die Pädagogik gesorgt ist, daß sie von den Inhabern der philosophischen Lehrstühle, denen sie aufgetragen ist, allzusehr als ein Parergon behandelt, von manchen vielleicht als eine lästige Zugabe empfunden wird.

Dennoch kann ich mich der Forderung nicht ganz anschließen: falls die »besonderen Lehrstühle für Pädagogik« die Auflösung der herkömmlichen Personalunion von Philosophie und Pädagogik bedeuten, würde ich mich auf das entschiedenste dagegen erklären und sagen: die Personalunion der Lehrstühle beruht auf einer unaufhebbaren Realunion der Wissenschaften selbst. Die Pädagogik kann nicht von der Philosophie losgelöst werden, ohne wurzellos zu werden und zu verdorren. Und darum muß der akademische Vertreter der Pädagogik zugleich Philosoph sein. Und zwar würde ich gleich hinzufügen: nicht bloß muß er für sich Philosoph sein, sondern in der Regel, ich sage in der Regel, muß er auch für seine Hörer philosophieren, sei es in Vorlesungen über philosophische Disziplinen außer der Pädagogik, sei es in Schriften. Die alte Verbindung der Pädagogik mit der Philosophie an unseren Universitäten ist nicht bloß durch das geschichtliche Herkommen gegeben, sondern sie ist durch die Natur der Dinge gefordert, es wäre ganz gegen den Sinn der Sache, sie zu lösen oder zu lockern.

Daß die Pädagogik, die allgemeine Erziehungslehre, als ein Zweig

[1]) Warum fehlt es daran? Weil es an päd. Lehrstühlen fehlt. So drehen wir uns im Kreise, was der Regierung, wie es scheint, keine unangenehme Bewegung ist. (Die Schriftleitung.)

Digitized by Google

auf dem Stamm der Philosophie erwachsen ist, bedarf keines Nachweises: von Plato und Aristoteles an bis auf Kant, Fichte, Herbart, Beneke, Schleiermacher, waren die Männer, die mit schöpferischen Ideen das Gebiet der Erziehungswissenschaft bereichert haben, Philosophen, welchen Begriff wir allerdings so fassen, daß er Männer wie Rousseau und Pestalozzi nicht aus-, sondern einschließt: er bedeutet nicht, daß jemand ein System der Logik und Metaphysik aufgestellt habe, sondern daß es im Besitz einer auf das Ganze gerichteten Anschauung der Dinge, vor allem des Lebens und der Geschichte sei. Und das wird für alle Zeiten die wesentliche Voraussetzung fruchtbarer Betätigung im Gebiet der allgemeinen Erziehungslehre bleiben; gewiß kann jemand auch ohne Philosophie ein vortrefflicher Fachlehrer, ein Meister in der Didaktik, der Rechenkunst etwa oder auch der Grammatik oder der Geographie sein; aber ein akademischer Lehrer der Erziehungswissenschaft kann nur ein Philosoph sein, ein Mann, der mit dem großen Gebiet der praktischen Philosophie, der Ethik, Politik und Sozialwissenschaft vertraut ist, der auch zur Seelen- und Lebenslehre und damit zur Metaphysik und Geschichtsphilosopsie ein inneres Verhältnis hat. Er braucht nicht über all diese Dinge zu schreiben oder Vorlesungen zu halten, aber als Voraussetzungen müssen sie in seiner Pädagogik enthalten sein, und allerdings wird es für wünschenswert erachtet werden müssen, daß er auch in dem einen oder anderen seinen Zuhörern als Lehrer bekannt ist. Und ihn selber wird es drängen, von diesen Voraussetzungen seiner Anschauungen über Erziehung auch einmal im Zusammenhang zu handeln. Ich füge noch hinzu: auch die Geschichte des Erziehungswesens und der Pädagogik wird niemand im großen Stil zu behandeln im stande sein, der nicht mit der Philosophie und ihrer Geschichte gründlich vertraut ist. Gewiß kann man wieder die Geschichte dieser Schule oder dieses Unterrichtszweiges auch ohne Philosophie schreiben, aber die Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens überhaupt wird niemand fruchtbar behandeln, der nicht die Geschichte der Ideen zu lesen im stande ist.

Also die Forderung »besonderer Lehrstühle für Pädagogik« kann nicht bedeuten: Absonderung des akademischen Lehrers der Pädagogik gegen die Philosophie, sondern nur: Errichtung von Lehrstühlen für Philosophie, mit besonderer Abzielung des Lehrauftrags auf das Gebiet der Erziehungslehre und ihrer Geschichte, doch so, daß die Beteiligung am philosophischen Unterricht überhaupt nicht bloß freigestellt, sondern erwartet wird[1]).

[1]) So viel wir übersehen können, denkt seit Herbart niemand daran, diese natürliche Verbindung zwischen Philosophie und Pädagogik zu lösen oder zu lockern. Allerdings würden wir die Errichtung von »Lehrstühlen f. Philosophie und Pädagogik« fordern, was ja ganz mit Paulsens Gedankengang stimmt. (Die Schriftleitung.)

Digitized by Google

5. Der Staatsbankerott des deutschen Idealismus

Zwei Großtaten des Kultusministers Studt haben in diesen Tagen ein schmerzend grelles Licht auf den Niedergang unserer staatlichen Ideale geworfen: nämlich erstens das Verbot an die Städte, den Volksschullehrern Gehaltserhöhungen zu bewilligen (wodurch der Weggang der Lehrer vom Lande verhindert werden soll); und zweitens das Verbot an die Seminaristen, Ibsen, Hauptmann und Sudermann zu lesen.

Wohin geraten wir? Vor hundert Jahren stellte ein Fichte mit Recht die Forderung auf, daß dem Volksschullehrer die Stätte der besten und freiesten Geistesausbildung, die Universität zugänglich gemacht werde. Und warum auch nicht! Der Lehrer ist »universell« für die Erziehung des Staatsbürgers viel wichtiger als der Geistliche, dem kein Mensch das akademische Studium mißgönnt, obschon seine »Wissenschaft« für das Erstarken des einzelnen und der Gesamtheit nicht entfernt soviel bedeutet, wie die Summe der Wissensgebiete, welche der Lehrer den Werktags- und Sonntagsschülern zu vermitteln hat. Gerade weil dies in Form von gemeinverständlichen Destillaten geschehen muß, soll der Lehrer einen relativ hohen Standpunkt einnehmen, darf er nicht durch den Ausschluß von modernen Geistesströmungen zum Paria, zum Büttel reaktionärer Verblödung gemacht und wirtschaftlich auf eine Hausknechtexistenz hinabgedrückt werden.

Die Aufgabe eines guten Volksschullehrers ist eben nicht nur, leidlich treffsichere ABC-Schützen heranzubilden, sondern auch die Tüchtigsten unter ihnen zu erkennen und in geeigneter Weise zu fördern, den Eltern und Kindern seiner Gemeinde ein einsichtsvoller Berater in allen weltlichen Fragen, dem Staate eine zuverlässige Stütze zu sein. Dazu gehört mehr als einer, der im Seminar Ibsen, Hauptmann und Sudermann nicht lesen durfte!

Früher, als Preußen noch unabhängig war, konnten ja dort solche reaktionäre Scherze eher gemacht werden. Heute aber, wo der König von Preußen die erste deutsche Persönlichkeit sein muß — ich sage wohlbedacht »muß«, — haben auch wir anderen ein Recht, uns solche Blamagen vor Europa, vor der ganzen gebildeten Welt ernstlich zu verbitten. Es ist uns z. B. in München gar nicht gleichgültig, erfüllt uns keineswegs schon mit Schadenfreude, wenn in Preußen Dinge vorgehen, die einen Faustschlag in das Antlitz europäischer Bildung bedeuten; perverse Mißbräuche der eigentlich zur Erhöhung der Schule eingerichteten Staatsaufsicht, die selbst im heutigen Rußland befremdlich wirken würden und jedenfalls nicht dazu dienen, den Glauben an die Zukunft des Deutschen Reiches in uns selber und bei unseren Rivalen zu stärken.

Noch mehr, als jene Verordnungen selbst, schmerzt uns Idealisten, daß sie nicht ganz allgemein in den höchsten wie den niedersten Kreisen als das empfunden werden, was sie wirklich sind, als eine große Schande für Deutschland, nicht etwa bloß für Preußen und seinen König, sondern für das Deutsche Reich und unseren Kaiser.

Digitized by Google

Welchen Sturm der Entrüstung würden derartige sinn- und gedankenlose Machwerke vor vierzig, ja noch vor dreißig und zwanzig Jahren hervorgerufen haben, wo unsere deutsche Staatsraison noch unter dem Eindrucke des großen Einigungswerkes stand und noch nicht klerikal, materialistisch und byzantinisch verseucht war. Darf man, solange derartige volks- und kulturfeindliche, undeutsche Maulwurfsbestrebungen in Berlin sich ans Tageslicht wagen dürfen, — darf man sich darüber wundern, daß auch in den Einzelstaaten, vorab in Bayern, die rückschrittlichen und mithin antinationalen Mühlen Oberwasser bekommen? Und darf man sich wundern, wenn nicht bloß die tief besorgten Patrioten, sondern auch die scharfblickenden ausländischen Rivalen unseren äußeren Glanz zum großen Teile für trügerischen Pflanz halten?

München (Jugend No. 34) Georg Hirth

Nachruf

Am 10. November verschied Herr Dr. Theodor Vogt, Professor der Pädagogik an der Wiener Universität. Er übernahm im Jahre 1882 als Nachfolger des Professor Ziller in Leipzig den Vorsitz des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik und hat ihn seitdem im Geiste jenes hervorragenden Pädagogen weiter geführt. Mit bewundernswerter Klarheit und Frische hat er auf 25 Hauptversammlungen die Verhandlungen geleitet, und mit voller Hingabe und unermüdlicher Sorgfalt hat er die Veröffentlichungen des Vereins bewirkt. Er war in unsern Kreisen verehrt als scharfer, unbestechlicher Denker, ideal gerichteter Pädagog, gründlicher Kenner der Geschichte der Pädagogik, als feiner, durchaus sachlicher Kritiker, als schlagfertiger Redner von oft köstlichem Humor. Wir liebten ihn aber auch als den edlen, einfachen, schlichten Menschen, und viele von uns verlieren in ihm einen treuen, allezeit zuverlässigen und bewährten Freund.

Seine Verdienste um unsern Verein werden nie vergessen werden.

Altenburg und Leipzig, den 12. November 1906

Der Vorstand des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik
Professor Dr. Karl Just,
stellvertretender Vorsitzender

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Adsersen, Dr. med. H., Om Træthedsundersögelser. Foredrag ved det 9. nordiske skolemöde i Kjöbenhavn. Kjöbenhavn, Truelsen, 1906.

Verfasser bietet einen kritischen Überblick über die gebräuchlichsten Methoden zur Messung der Ermüdung und die Resultate derselben. Er weist wiederholt darauf hin, daß die Ermüdung als partieller Zustand nicht zu verwechseln ist mit dem Allgemeinzustand der Übermüdung. Die erstere ist ein unbedenklicher und natürlicher Zustand, die letztere der Gesundheit schädlich. Keiner Methode ist bis heute gelungen nachzuweisen, wann die Übermüdung einsetzt. Verfasser bespricht dann die verschiedenen physischen und psychologischen Methoden. Das Hauptverdienst dieser Untersuchungen liegt in dem Nachweis, daß die physischen und geistigen Kräfte Schwankungen unterworfen sind im Laufe des Tages, der Woche, des Monats, des Jahres u. s. f. Die Resultate zeigen offenkundig ein gesetzmäßiges Verhalten, die Natur der wirkenden Gesetze ist uns aber ganz unbekannt, eine Fortsetzung der Versuche dringend zu wünschen. Adsersen hat selbst Versuche angestellt mit dem Ästhesiometer und zwar am Zeigefinger der linken Hand und gefunden, daß die Fühlkreise deutlich Schwankungen in der Größe unterworfen sind. Diese Größenvariation zeigte sich unabhängig von der geistigen Ermüdung. Griesbach ist vorzuwerfen, daß er die physiologisch begründeten Unterschiede unbeachtet ließ. Auch von seinen Nachfolgern gilt dasselbe. Daß viele Versuche nach dem Vorbilde Griesbachs zu widersprechenden Resultaten führten, erklärt sich aus dem gleichen Grunde. Adsersen stellt graphisch für die Monate des Jahres die Durchschnittsgröße der Fühlkreise zusammen und dazu die Ergebnisse meiner Untersuchungen über die Gedächtnisschwankungen [1]) — es zeigt sich tadellose Übereinstimmung, beiderseits be-

[1]) Marx Lobsien, Schwankungen der psychischen Kapazität. Berlin, Reuther & Reichard, 1902.

Digitized by Google

obachtet man Minima im Februar und Oktober, also eine über das Jahr hineilende Doppelwelle.

Die Übereinstimmung der auf ganz verschiedenem Wege gewonnenen Kurven kann nicht wohl zufällig sein. Verfasser deutet die Schwingungsübereinstimmung, indem er die Gedächtnisschwankungen als physiologisch veranlaßt betrachtet. Für die täglichen Schwankungen könnte man die verschiedenen Forderungen durch den Unterricht verantwortlich machen, nicht aber für die Monatsschwankungen. Zeigt aber das Gedächtnis so ausgeprägte physiologische Veränderlichkeit, so muß Ähnliches sicherlich auch für die andern geistigen Kräfte nachweisbar sein.

Kiel Marx Lobsien

II Pädagogisches

Schädel, E., Das Sprechenlernen unserer Kinder. Nach seiner Entwicklung dargestellt und mit pädagogischen Winken und Ratschlägen Eltern, Lehrern, Kindergärtnerinnen und überhaupt allen, die es mit Erziehung der Kleinen zu tun haben, gewidmet. Leipzig, Friedrich Brandstetter, 1905. XII, 132 S. 1,50 M.

Verfasser sagt im Vorwort (S. V): »Zu sagen, wieviel von den in diesem Werkchen ausgesprochenen Gedanken allein mein Eigentum ist, wäre ich nicht im stande. Das Beste davon verdanke ich jenen bereits erwähnten Vorlesungen und dem jahrelangen Studium der unten verzeichneten Werke.« Nun, wenn der Verfasser nicht selbst im stande ist, zu sagen, wieviel in seinem Schriftchen Eigenes enthalten ist, dann muß es ihm eben leider die Kritik sagen: Nicht allzuviel!

Dem Literatur-Kundigen erweist sich nämlich das Schriftchen auf den ersten Blick als ein weitgehender, im allgemeinen wörtlicher Auszug aus den (S. VIII) angeführten maßgebenden Schriften über die Kindersprache, in großen und wichtigen Teilen besonders aus des Referenten Untersuchungen »Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde« und »Begriff und Begriffe der Kindersprache«, ohne daß auch nur im einzelnen auf diese Schriften weiter Bezug genommen würde. Komisch mutet es uns an, nach einem über 4 Seiten langen wörtlichen Auszug aus letzterer der beiden genannten Untersuchungen schließlich auch (S. 16) das Ergebnis über die sprachliche Spontaneität des Kindes wörtlich abgeschrieben und daran die lakonische Bemerkung geknüpft zu lesen: »Zu diesem Urteil kommt auch (!) Ament.« Oder gar wenn er (S. 17) die in beiden genannten Arbeiten aufgestellte Definition des Begriffs der Kindersprache wörtlich ohne Nennung meines Namens wie folgt wiedergibt: »Die Gesamtheit der Erscheinungen, die sich aus dem Konflikt zwischen dem Sprachtrieb des Kindes und den fest bestimmten Formen der Muttersprache ergeben, bezeichnen wir (!) nun als die Kindersprache.« Nur an die Stelle der Beispiele pflegt er häufig andere, zum Teil selbstbeobachtete zu setzen. Nicht immer findet er für eine Erscheinung aus den vorhandenen Schriften alle maßgebenden Anschauungen heraus, so begnügt er sich z. B. für die Wortumgestaltungen (S. 96 ff.) mit denen Wundts, und nicht immer gibt er alles richtig wieder, selbst Termini,

Digitized by Google

so nach Meumann z. B. (S. 91) wiederholt »idiomotorisch« statt »ideomotorisch«.

Im Interesse der in Frage kommenden Autoren wie im eigenen, dazu auch in dem der Verleger, welche in unseren Werken Kapitalien angelegt haben, lege ich gegen derartig weitgehende Auszüge nun entschiedenste Verwahrung ein, zumal wenn sie sich wie hier ohne nähere Quellenangabe im einzelnen als eigene Geistesarbeit geben. Das Reichsgesetz betreffs das Urheberrecht an Werken der Literatur und Tonkunst vom 19. Juni 1901 bezeichnet es zwar aus guten Gründen unter § 19 Abschn. 1 als zulässig, wenn einzelne Stellen oder kleinere Teile eines Schriftwerkes nach der Veröffentlichung in einer selbständigen literarischen Arbeit angeführt werden, und die Kommentare zu diesem Gesetz geben in der Erklärung dessen, was mit diesen Worten als zulässig gemeint sei, ziemlich weit. Aber das Gesetz spricht hier ausdrücklich von »anführen«, d. h. von genauer Kenntlichmachung der Entlehnung, besonders auch durch Angabe des Urhebers, und von einer »selbständigen literarischen Arbeit«, d. h. von einer Arbeit, die in erster Linie ihre eigenen Gedanken ausführt und die fremden nur wiedergibt, um sie zu bestätigen oder zu widerlegen, bezw. fortzuführen, und meint nicht, wie die Kommentare, z. B. Allfeld, ausdrücklich hervorheben, »vorhandene Schriften durch eine neue im wesentlichen ohne erhebliche eigene Zutat wiederzugeben«. Wenn die ausgezogenen Autoren einen Urheberrechts-Prozeß anstrengen, wird das Schriftchen wahrscheinlich der Stampfmühle verfallen.

Die pädagogischen Anweisungen treten gegenüber der Darstellung des Entwicklungsverlaufs stark zurück. Sie sind vornehmlich in der »Einführung« am Anfang, statt als Folgerungen am Schluß zu finden, sonst nur zerstreut.

Wenn der Verfasser in Anbetracht seiner Abhängigkeit von den Quellen die Darstellung des Entwicklungsverlaufs kürzer gefaßt und die pädagogischen Folgerungen, wo er vielleicht mehr Eigenes hätte geben können, weiter ausgedehnt hätte, so hätte ein brauchbares Büchlein entstehen können. In der vorliegenden Form jedoch müssen wir sein Erscheinen bedauern.

Würzburg Wilhelm Ament

Keller, Ernst, Die Erziehung als Kunst auf wissenschaftlicher Grundlage. Ein Vortrag. Leipzig, Teubner, 1906. 80 Pf.

Diesen Vortrag, den E. Keller auf dem zweiten Verbandstag der Vereine akademisch gebildeter Lehrer in Eisenach am 18. April 1906 gehalten hat, empfehlen wir unseren Lesern recht eindringlich. Es ist ein Genuß, mit dem Redner die weiten Gefilde der Pädagogik zu durchwandern und mit ihm eine immanente Wiederholung der Gedanken und Forderungen vorzunehmen, die von der herbartischen Richtung seit Jahren verfochten und verbreitet worden sind. E. Keller gibt eine vortreffliche Zusammenfassung, von einem Optimismus getragen, der alle Schwarzseherei zu verbannen vermag im festen Glauben an eine günstige Weiterentwicklung unserer Schulen und an eine große Zukunft unseres Volkes.

Jena W. Rein

Digitized by Google

FACHPRESSE

Aus der philosophischen und pädagogischen Fachpresse

Glauben und Wissen. Von Dr. phil. E. Dennert. IV. Jahrg. Oktober 1906. Heft 10.

E. Wölffel, Das Tannenreis. — Lic. G. Steude, Ist das Christentum weltflüchtig? — W. Gast, Verwandlung von Wasser in Blut. — Dr. H. Th. Obbink, Die göttliche Sendung des Muhammed. — J. Kulp, Ibsens Weltanschauung. — Zeugen Gottes aus Wissenschaft und Kunst. — Umschau in Zeit und Welt. — Apologetische Rundschau. — Angebot von apologetischen Vorträgen für den Winter 1906/07.

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 19. Jahrg. 4. Heft.

I. Abhandlungen: C. Gutberlet, Eine Ethik des freien Wollens. — Friedrich Klimke S. J., Der Instinkt (Forts.). — Nic. Stehle O. M. I., Die Phantasie und ihre Tätigkeit (Schluß). — Jos. Ant. Endres, Fredegisus und Candidus. — Johannes Uebinger, Nikolaus Treverensis. — II. Rezensionen und Referate.

Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XXI. 2. Heft.

Dr. Michael Gloßner, Aus Theologie und Philosophie. (Commer, Relectio de Matris Dei munere in Ecclesia gerendo. Ihmels. Die Auferstehung Jesu Christi. Cultura Española. Zühlsdorff, Die Psychologie. Regener, Elemente der Logik. Dessoir-Menzer, Philosophisches Lesebuch.) — Reginald Schultes, Reue und Bußsakrament. Die Lehre des hl. Thomas über das Verhältnis von Reue und Bußsakrament. (Forts. von Bd. XXI S. 72.) — Friedrich Klimke, Die Philosophie des Monismus. (Forts. von Bd. XXI S. 42.) — Fr. Norbertus Del Prado, De B. Virginis Mariae Sanctificatione. Commentatio in D. Thomae Summae Theologiae P. 3 qu. 27. (Sequitur vol. XX. p. 238. 246. 463.) — Laurentius Zeller, Im Dienste des »Unbewußten«. Ein Wort zu Arthur Drews Religionsphilosophie. — Literarische Besprechungen.

Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie (Die Kinderfehler). Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch, Irrenanstaltsdirektor a. D. in Zwiefalten u. Dr. E. Martinak, o. ö. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der k. k. Universität Graz, herausgeg. von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheims und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule

Digitized by Google

für Mädchen in Elberfeld. XII. Jahrg. 2. Heft.

A. Abhandlungen: Chr. Ufer, Kinderforschung und Pädagogik. — B. Mitteilungen: Ufer, Vom Kongreß f. Kinderforschung u. Jugendfürsorge. — M. Roth, Bericht über die Verhandlungen des Allgemeinen Fürsorge-Erziehungs-Tages vom 11. bis 14. Juni in Breslau. — Trüper, Psychiatrie und Erziehung. — E. Oppermann, Eine Schulordnung für die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder. — Die Zentralstelle für deutsche Waisenpflege und Jugendfürsorge in Böhmen. — C. Literatur: Führer durch die Literatur des Hilfsschulwesens. Bearbeitet von Dr. B. Maennel (Forts.). — Alther, K. P., Dr. J. J. Guggenbühl (1816—1863) und die Anfänge der schweiz. Idiotenfürsorge. Von Kirmsse. — Ament, Dr. W., Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903. Von Ufer.

Abhandlungen der Fries'schen Schule. Neue Folge. Herausgegeben von G. Hessenberg, K. Kaiser und L. Nelson. Erster Band (4 Hefte) 16 M. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

Erstes Heft: Vorwort. — Leonard Nelson, Die kritische Methode und das Verhältnis der Psychologie zur Philosophie. Ein Kapitel aus der Methodenlehre. — Ernst Friedrich Apelt, Über Begriff und Aufgabe der Naturphilosophie. — G. Hessenberg, Das Unendliche in der Mathematik. — Zweites Heft: Heinrich Eggeling, Kant und Fries. Die anthropologische Wendung der Kritik der Vernunft in ihren wesentlichen Punkten erörtert. — Leonard Nelson, Jakob Friedrich Fries und seine jüngsten Kritiker. — Carl Brinkmann, Über kritische Mathematik bei Platon. Ein Beitrag zur Ideenlehre. — Ernst Blumenthal, Über den Gegenstand der Erkenntnis. Gegen Heinrich Rickert. — L. Nelson, Bemerkungen über die Nicht-Euklidische Geometrie und den Ursprung der mathematischen Gewißheit. — Drittes Heft: L. Nelson, Bemerkungen über die Nicht-Euklidische Geometrie und den Ursprung der mathematischen Gewißheit. — L. Nelson, Vier Briefe von Gauß und Wilhelm Weber an Fries. — Marcel T. Djuvara, Wissenschaftliche und religiöse Weltansicht. Ein Vortrag. — Viertes Heft: G. Hessenberg, Grundbegriffe der Mengenlehre. Zweiter Bericht über das Unendliche in der Mathematik. — Karl Kaiser, Das Muskelproblem. Physiologische Betrachtungen. — Kurt Grelling, Über einige neuere Mißverständnisse der Fries'schen Philosophie und ihres Verhaltnisses zur Kantischen.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Giorgio del Vecchio, Su la teoria del contrato sociale. Bologne, Zanichelli, 1906. 118 S.

E. Siecke, Mythus, Sage, Märchen in ihrer Beziehung zur Gegenwart. Leipzig, Hinrichs, 1906. 29 S.

C. J. Dodd, The Child and the Curriculum. London, Swan Sonnenschein, 1906.

Hindrichs, Fr. W. Dörpfeld. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann.

Schulz, Leben usw. der wicht. Pädagogen. Ebenda.

Sperber, Erklärung ev. Kirchenlieder. Ebenda.

Collischon, Der Erzieherische Wert der Kunst. Heidelberg, Winter.

Fischer, Kants Leben. Philosophische Schriften IV. 2. Aufl. Ebenda.

Ders., Kleine Schriften 6. Das Verh. zw. Willen und Verstand. 3. Auflage. Ebenda.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Digitized by Google

AUFSÄTZE

Die arithmologischen und wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten als Grundlagen der Strümpellschen Klassifikation der Kinderfehler

Von

W. G. Alexejeff in Jurjew (Dorpat)

(Schluß)

Was die Soziologie anbetrifft, so hat hier viel Unwahres und viele äußerst verkehrte Ansichten von dem Wesen des menschlichen Daseins der Queteleismus hineingetragen, welcher aus den unrichtigen Postulaten der »sozialen Physik« des berühmten Astronomen und Soziologen Quetelet[1]) hervorging.

Schon der Titel »soziale Physik« charakterisiert vollständig die Verirrungen, welche der Queteleismus erzeugte. Der Versuch, den sozialen Erscheinungen bei ihrer Erforschung die Schablonen physischer Kausalitäten zu oktroyieren, mit ihrer kontinuierlichen Gesetzmäßigkeit und der fatalen Unvermeidlichkeit, hat so viel traurige Verirrungen erzeugt, welche länger als ein halbes Jahrhundert auf den intelligenten Klassen lasten. Diese Verirrungen erschienen hauptsächlich infolgedessen, daß die Willens- und Aktionsfreiheit des Menschen negiert und letzterer einer fatalen Notwendigkeit unterworfen wurde.

Alex. von Oettingen opponierte gründlich den falschen Prämissen des Queteleismus in seinem berühmten Werke »Moralstatistik«. N. W.

[1]) Drobisch bei seiner Verteidigung der Herbartschen Psychologie hat diese Untersuchungen Quetelet als Beispiel der mathematischen Gesetzmäßigkeit der sozialen Erscheinungen angeführt. »Beiträge zur Orientierung über Herbarts System der Philosophie.« 1837. No. III.

Digitized by Google

Bugajew zeigte durch seine oben kurz dargestellten mathematisch-philosophischen Untersuchungen, daß der Freiheitsbegriff durch den mathematischen Determinismus nicht ausgeschlossen wird, wenn man letzterem, in gleicher Linie mit den analytischen, auch arithmologische Funktionen zu Grunde legt.

P. A. Nekrassow vernichtete in dem Werke »Philosophie und Logik der Wissenschaft von den Massenerscheinungen menschlicher Tätigkeit« (Moskau 1902 russ.) diese Verirrungen völlig durch den streng mathematischen Beweis, daß die Willensfreiheit des Menschen mit der grandiosen Gesetzmäßigkeit der sozialen Erscheinungen nicht nur sich vereinigen läßt, sondern sogar die conditio sine qua non der Existenz dieser Gesetzmäßigkeit ist.

Dieser bemerkenswerte Satz Nekrassows erhielt sich als direkte Folgerung der Hauptbedingung in einem Theoreme P. L. Tschebischews über die arithmetische Mittel einiger Größen: Zufällige Massenerscheinungen müssen unabhängig voneinander sein; nur in einem solchen Falle gibt die Anwendung des arithmetischen Mittels richtige Resultate, im entgegengesetzten niemals.

Da nun die Resultate der Anwendung des arithmetischen Mittels bei sozialen Erscheinungen in der Tat viele richtige, von Jahr zu Jahr sich wiederholende Zahlen ergaben, so muß man anerkennen, daß in der menschlichen Tätigkeit ein Faktor vorhanden ist mit vernünftigen Zwecksetzungen, welcher die Tätigkeiten verschiedener Personen rationell isoliert. Um dieses zu erklären, wollen wir folgendes anschauliche Beispiel benützen:

Wenn in irgend einer Großstadt die Anzahl der Feuersbrünste einzelner Häuser von Jahr zu Jahr sich mit unbedeutenden Schwankungen wiederholt, so können wir auf Grund der Hauptbedingung im Tschebischewschen Theoreme behaupten, daß die Stadt eine rationelle organisierte Isolation besitzt (durch Brandmauern, bedeutende Zwischenräume, gute Löschanstalten usw.), d. h. daß der Brandschaden eines Hauses eine zufällige Erscheinung ist, unabhängig von den Brandschäden der Nachbar-Häuser.

So sehen wir, daß eine von den Hauptmethoden der Wahrscheinlichkeitstheorie, die arithmologische Methode der Mittelgrößen, nur in dem Falle anzuwenden ist, wenn die zufälligen Erscheinungen des sozialen Menschenlebens materiell begrenzt, individualisiert sind, ihre Verbindung aber nur außerhalb unserer sinnlichen Welt bleibt, eine rein metaphysische Verbindung, doch zugleich eine vollkommen gesetzmäßige, da sie sich einer genauen Erforschung mit Hilfe der

Digitized by Google

Wahrscheinlichkeitstheorie unterstellt. Diese Verbindung ist eine rationelle, weil ihre Gesetzmäßigkeit, wie wir sehen, mit Hilfe der Wahrscheinlichkeitstheorie erkannt wird, die Wahrscheinlichkeitstheorie aber, sagt LAPLACE, »ist nichts anderes als der gesunde Verstand, übertragen auf das Rechenbrett: sie liefert die Mittel, mit Genauigkeit das zu bestimmen, was der gesunde Verstand instinktiv ahnt, oft, ohne sich bewußte Rechenschaft abzulegen.«

Folglich besitzen die zufälligen Erscheinungen im sozialen Menschenleben, welche im ersten Augenblick keinem Gesetze zu unterliegen scheinen, bei näherer Untersuchung doch Gesetzmäßigkeit, aber eine Gesetzmäßigkeit ganz besonderen Charakters, nicht gegründet auf dem mechanischen Kausalitätsgesetze, aber ruhend auf den Gesetzen der Zwecke, welche dem beschränkten Menschenverstande vom absoluten Intellekt gesetzt werden.

Trotzdem, daß diese neuen Arten der Kausalitäten, welche in Erscheinungen des geistigen und sozialen Menschenlebens zum Vorschein kommen, sich den arithmologischen und sogar analytischen Forschungsmethoden unterstellen, warten sie auf ganz besondere, spezielle wahrscheinlichkeitstheoretische Methoden, durch welche sie noch genauer und allgemeiner, ihrer Form nach, dargestellt werden sollen. Die moderne Wahrscheinlichkeitstheorie gibt uns nur die Überzeugung, daß einige der einfachsten Einzelfälle dieser Art der Kausalitäten mathematisch denkbar sind, wie das TSCHEBISCHEWsche Theorem von dem arithmetischen Mittel, das POISSONsche Gesetz der großen Zahl usw. Die zukünftigen Untersuchungen auf dem Gebiete der Wahrscheinlichkeitstheorie werden uns gewiß noch viele andere allgemeinere Formen dieser geheimnisvollen freien Kausalitäten bringen.

Ebenfalls gibt es in der Geometrie spezielle Fragen, welche sich schwerlich den analytischen und arithmologischen Methoden unterstellen und rein geometrische Untersuchungen fordern.

Unsere vorhergehenden Untersuchungen führen uns zu dem Schlusse, daß wir im ganzen drei Hauptklassen von mathematischen Kausalitäten unterscheiden müssen: 1. analytische oder kontinuierliche Kausalitäten, 2. arithmologische oder diskrete Kausalitäten und 3. wahrscheinlichkeitstheoretische oder teleologische Kausalitäten.

Um die schädliche Einseitigkeit bei wissenschaftlichen Untersuchungen der Natur- und Geisteserscheinungen zu vermeiden, muß man natürlich alle drei Hauptklassen der mathematischen Kausalitäten benutzen. Von diesem Standpunkt werden sich die kompliziertesten Prozesse der Welt — die Lebensprozesse des Menschen — in einem folgenden Schema darstellen lassen:

Digitized by Google

Schon die körperlichen Prozesse des Menschen müssen sehr mannigfaltigen arithmologischen Kausalitäten unterliegen, da die einfachsten chemischen Erscheinungen, wie es uns bekannt ist, einen arithmologischen Charakter haben. Die Faktoren der Außenwelt können auf den körperlichen Mechanismus des Menschen nur in der Weise wirken, daß letzterer in gewissen Zeitabständen völlig bestimmte Bewegungen auszuführen gezwungen wird; doch kann in einigen sich sogar sehr häufig wiederholenden Momenten die Richtung der Bewegung unbestimmt bleiben — entweder nach einer Seite, oder nach einer andern, oder nach einer dritten usw. — ohne Verletzung der seine physischen Bedingungen beschränkenden Gesetze. Solche kausale Verhältnisse mit einer gewissen Dosis gesetzmäßiger Freiheit sind uns besonders durch die Art $y = E(2x + 3)$ der arithmologischen Funktionen gut bekannt.

Eine ähnliche Art der Darstellung freier Weltereignisse, aber noch in einer sehr primitiven und unklaren Form, kann man schon bei Herbart in den folgenden Zeilen seiner Vorrede zum zweiten Teil der Metaphysik erblicken: »Überall (in seiner Metaphysik) wird sich zeigen, daß die Erklärung der Erscheinungswelt ähnlich ist der Auflösung einer Gleichungen durch ihre unmöglichen Wurzeln, welche, obgleich unmöglich, dennoch genau und richtig bestimmt sein müssen, damit die Rechnung ihr Ziel pünktlich erreiche.«

In den oben erwähnten kritischen Zeitmomenten, in welchen die Richtung des sich unter der Einwirkung äußerer Faktoren bewegenden körperlichen Mechanismus unbestimmt bleibt, wird eine Richtung durch Abwägen der Zwecke gewählt, d. h. durch rein geistige Arbeit der Seele und ohne Aufwand von materieller Energie. Hier verläuft der Lebensprozeß in dieser oder jener Richtung unter der Einwirkung der wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten.

Diese kritischen Zeitmomente in der Bewegung des körperlichen Mechanismus, welche so günstig für ein freies Handeln sind, können sehr oft vorkommen, wenn die Organisation eines Individuum eine hohe Stufe der Entwicklung erreicht, und sehr selten, wenn das Individuum auf einer niedrigen Stufe der Entwicklung steht oder wenn es verschiedene körperliche Fehler hat.

In dieser Weise kommen wir zur ersten Gruppe der Kinderfehler nach der Strümpellschen Klassifikation:

1. Die Gruppe der aus dem Übergewicht der körperlichen Einflüsse auf die psychischen Vorgänge entspringenden Fehler.

Durch unsere oben dargestellten Untersuchungen ist es uns voll-

Digitized by Google

kommen klar, was für ein »Übergewicht der körperlichen Einflüsse auf die psychischen Vorgänge« in dieser Formulierung STRÜMPELLS gemeint werden soll. Die minderwertige Verbindung der Elemente eines lebendigen Körpers, in welcher physikalische d. h. kontinuierliche Kausalitäten eine vorherrschende Rolle spielen, beraubt bei diesem Körper die Freiheit der Äußerungen seiner psychischen Eigenschaften, beraubt seine Selbständigkeit und läßt ihn als ein Spielzeug der toten Natur dienen. Dieses »Übergewicht« der toten Natur auf die psychischen Vorgänge des lebendigen Körpers charakterisiert die erste Strümpellschs Gruppe der Kinderfehler.

STRÜMPELL führt in seiner »Pädagogischen Pathologie« (S. 201) verschiedene Fehler an, welche zu dieser Gruppe gehören. Das sind: Weichlichkeit, Schlaffheit, Mangel an körperlicher Rührigkeit, Bequemlichkeitsliebe, Trägheit, Faulheit. — Schüchternheit, Neigung zum Weinen, zum Erschrecken, zur Furcht, Schwäche im Sinne großer Empfindlichkeit und übermäßiger Reizbarkeit, überhaupt viele Erscheinungen der sogenannten Nervosität, die auch schon bei Kindern nicht selten ist, usw.

»Aus der Natur der hier vorausgesetzten Fehlerquelle«, sagt STRÜMPELL, »folgt, daß die gewöhnlichen Fehler dieser Gruppe vorzugsweise auf die Unterschiede der körperlichen Konstitution, des Naturells (des Temperaments, wenn davon schon bei Kindern die Rede sein dürfte), also auch der Affekte der Neigungen, der Triebe, der sinnlichen Begehrungen, der Leidenschaftlichkeit, der Hemmungen oder der Beschleunigungen der Bewegungen, überhaupt auch auf die Unterschiede oder den Wechsel in der körperlichen Gesundheit bezogen werden müssen. Hier liegt die eigentliche Wahrheit des Satzes »mens sana in corpore sano«, welcher hier nicht ein Ziel, einen Zweck der Pädagogik ausdrückt, sondern eine wesentliche Bedingung, unter der die Erziehung hoffen darf, ihre Absichten und Ziele am sichersten zu erreichen. Deshalb hat mit diesen Fehlern meistens und vorzugsweise die Kräftigung des Körpers und die den Leib und die Seele stärkende Regierung des Kindes zu tun.«

In vollkommener Übereinstimmung mit diesen Ansichten STRÜMPELLS stehen die pädagogischen Überzeugungen BUGAJEWS, welche letzterer in Veranlassung der vorausgesetzten Reformen der russischen Schulen ausgesprochen hat und welche als eine direkte und konsequent verarbeitete Folge der philosophisch-arithmologischen Untersuchungen des seligen Mathematiker betrachtet werden können. Diese Meinungen sind von BUGAJEW in den Berichten der allerhöchst eingesetzten Kommission zur Verbesserung der mittleren Lehranstalten

Digitized by Google

geäußert worden, deren Arbeiten gegenwärtig (in russischer Sprache) schon herausgegeben sind.

Hier erscheint Bugajew als heißer Vertreter dessen, daß die Schule besorgt sein müsse um die Erziehung und Entwicklung der äußeren Sinnesorgane, weil die Empfindungen unseren Vorstellungen realen Inhalt und konkrete Form geben, folglich auch unseren Begriffen und Urteilen. Zur Entwicklung der äußeren Sinnesorgane wird in erster Linie eine gute hygienische Pflege derselben gefordert, dann aber — Übung dieser Organe mit Hilfe Erlernung solcher Gegenstände, wo man seine Zuflucht zu nehmen veranlaßt wird zur Beobachtung der Wirklichkeit, der Natur, Beschreibungen zu machen, Vergleichungen, wo Formen und Farben vorhanden sind. Selbst allgemeine Muskel-Übungen dürfen nicht vernachlässigt werden, da sie zur richtigen Entwicklung des ganzen Organismus im allgemeinen und der äußeren Sinnesorgane insbesondere mitwirken.

»Die Gesundheit, die äußeren Sinne und Emotionen richtig entwickelt durch Erziehung und Beobachtung,« sagt Bugajew, »das ist der Schwarzerd-Boden, auf welchem die Anlagen selbst und die großen Talente ruhen.«

»Nur auf dem Boden richtig entwickelter äußerer Sinne kann sich ein großer gesunder Verstand bilden — ein für jedes persönliche und soziale Leben so unentbehrliches Element.«

»Ich wiederhole, schlecht entwickelte äußere Sinne schwächen den Inhalt und die Kraft der intellektuellen Erscheinungen des Menschen.«

»Nicht genug, sie stumpfen auch die Entwicklung vieler Emotionen ab, und besonders einer allerwichtigsten Emotion — der ästhetischen. Nicht umsonst sagen einige Künstler, die sei Denken in Bildern.«

»Wie kann sich aber das ästhetische Gefühl entwickeln, wenn hinter dem Denken gar kein Bild, oder ein nur unklares und inhaltloses steht.«

Jetzt wollen wir unsere Untersuchungen fortführen und die Art der Verbindung des körperlichen Mechanismus mit der Seele betrachten. Letztere ist ein reelles Wesen und in der Verbindung mit dem körperlichen Mechanismus gibt sie einen neuen beweglichen Mechanismus, welchen Strümpell einen psychischen Mechanismus nennt und als einen Komplex der durch den körperlichen Mechanismus in der Seele erwirkten Vorstellungen betrachtet.

Der arithmologische Charakter des psychischen Mechanismus in den vier Gesetzen Strümpells und besonders im Kapitel 18 der »Psychologischen Pädagogik« (S. 229—234) sehr klar zu Tage tritt.

Digitized by Google

Die Minderwertigkeit dieser neuen Verbindungen verursacht STRÜMPELLS zweite Gruppe der Kinderfehler.

2. Die Gruppe der durch Störungen, Alterationen und Defekte, welche aus inneren Gründen im psychischen Mechanismus stattfinden, verursachten Fehler.

Hier muß man eigentlich zwei Untergruppen der Kinderfehler unterscheiden.

Eine Untergruppe wird durch die Schwachheit der Vorstellungen, durch die Minderwertigkeit der Intensitäten derselben charakterisiert. Zu dieser Untergruppe gehören folgende Arten der Kinderfehler: Schwieriges und mangelhaftes Behalten des Gesehenen, des Gehörten, des Betasteten, überhaupt des Wahrgenommenen, sinnlich Erlebten, schweres und langsames Auswendiglernen, Memorieren usw.

Die zweite Untergruppe der Fehler entsteht durch die Minderwertigkeit der arithmologischen Kausalitäten, welche in Verknüpfungen der Vorstellungen herrschen, durch die Minderwertigkeit der Art, daß die Bewegungen der Vorstellungen beim Übergehen ins Streben zu wenig Freiheit besitzen, um sich der inneren Qualität, d. h. der wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten der Seele unterordnen zu lassen.

In dieser Untergruppe gehören: Schwieriges und langsames Verstehen des logischen Zusammenhanges der Vorstellungen, also schweres Begreifen, sich für Nichts interessieren, Ausbleiben jeder Konzentration des Vorstellens, welches über das Allergewöhnlichste hinausgeht, also Erstarrung des Vorstellens ohne Umwandlung in Strebungen, Scheu vor geistiger Arbeit, Denkfaulheit; Unschlüssigkeit, Umherschwanken motivloser Vorstellungen schon während der Entstehung eines Willens; Ungeschicklichkeit, fehlende Anstelligkeit, obgleich kein körperlicher Defekt da ist, usw.

»Die Fehler dieser Gruppe«, sagt STRÜMPELL (S. 204), »liegen also vorzugsweise in dem Vorstellungsleben des Kindes und in dessen für die Ausbildung der logischen Kausalität und für die nötige Verknüpfung derselben mit den in ein Begehren und Wollen übergehenden Vorstellungen unzureichender Beschaffenheit.[1]) Sie werden deshalb, je nachdem sie mehr oder weniger da sind, oder in einzelnen Gegenden des Bewußtseins ganz fehlen, zur Deutung und Abschätzung der sogenannten intellektuellen Anlagen innerhalb der Grenzen zwischen Stumpfsinn, Schwerfälligkeit oder Beschränktheit des Kopfes,

[1]) In diesen Worten STRÜMPELLS kann man schon die von mir auseinandergesetzten zwei Untergruppen der Kinderfehler erblicken.

Digitized by Google

völliger Stupidität und dem Talente und Genie benutzt. Aus demselben Grunde beschäftigen sich mit diesen Fehlern vorzugsweise die Belehrung und der Unterricht.«

Bei der Einwirkung der wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten auf die zu einem Begehren und Wollen übergehenden Vorstellungen entstehen die Fehler, welche die dritte Strümpellsche Gruppe hilden:

3. Die Gruppe der aus Mißverhältnissen zwischen dem psychischen Mechanismus und den freien Kausalitäten, sowie aus den Defekten der letzteren entspringenden Fehler.

Die wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten sind frei, unabhängig von Bedingungen der äußeren sinnlichen Welt wie die oben erwähnten Tschebischew-Nekrassowschen Untersuchungen anzeigen, jedoch sind ihre Wirkungen vollkommen gesetzmäßig und den exakten mathematischen Forschungen unterworfen. Diese Wirkungen haben keinen Charakter der absoluten Notwendigkeit physikalischer Kausalitäten, sondern einen Charakter der Nötigung, der meßbaren Beeinflussung,[1]) wenn auch sehr oft — unter günstigen Bedingungen eine Nötigung in eine Notwendigkeit, ein Soll in ein Muß umwandeln kann. Hier ist das Hauptproblem der Erziehung, die erwähnten günstigen Bedingungen bei der Einwirkung der wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten auf das Vorstellungsleben und dadurch auf Wollen und Handeln des Zöglings zu schaffen und sie zu befestigen. Durch diese Überlegungen wird auch vollständig klar, wie sich »der Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festlichkeit anzeigt« (Herbarts Umriß d. päd. V. Einleitung § 3) verwirklichen kann.

Daß ein solcher Übergang von Wahrscheinlichkeiten und Zufälligkeiten zu Glaubwürdigkeiten und Gesetzlichkeiten bei den Operationen mit wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten möglich ist, beweisen zahlreiche Untersuchungen der mathematischen Wahrscheinlichkeitstheorie und ihre mannigfaltige Anwendungen an soziale Erscheinungen. Etwas ähnliches findet man auch in der Theorie der imaginären Größen, welche so wichtig für moderne mathematische Untersuchungen ist: hier operiert man mit verschiedenen sogar imaginären Quantitäten und im Resultat bekommt man ganz reelle Sachen.

Die Verwandtschaft der wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausali-

[1]) Über den Begriff des Maßes und der Richtung einer solchen Beeinflussung kann der Leser in meinem Aufsatze »Die Mathematik als Grundlage der Kritik wissenschaftlich-philosophischer Weltanschauung« (Jurjew bei Mattiesen. 1903. Auch in Berlin bei Mayer & Müller) nachschlagen.

Digitized by Google

täten mit den Urteilen der menschlichen Seele wird besonders klar durch die schon einmal oben angeführten Worte des berühmten französischen Mathematiker Laplace hervorgehoben: »Die Wahrscheinlichkeitstheorie ist nichts anderes als der gesunde Verstand, übertragen auf das Rechenbrett: sie liefert die Mittel, mit Genauigkeit das zu bestimmen, was der gesunde Verstand instinktiv ahnt, oft, ohne sich bewußte Rechenschaft abzulegen.«

Strümpell unterscheidet fünf Arten freiwirkender Kausalitäten: 1. die Kausalität des Gefühlslebens der Seele, welche die Bilder von Wohl und Wehe, von Glücklich- und Unglücklichsein vorführt; 2. die logische Kausalität, welche durch ihre Wirksamkeit den Verstand und die Vernunft verursacht: 3. die ästhetische Kausalität, welche die Erkenntnis und das Erleben des ewig Schönen ermöglicht; 4. die Kausalität des Gewissens, welche zum Bewußtsein der ewigen sittlichen Wahrheiten führt; 5. die Kausalität der Selbstbestimmung oder der Willensfreiheit, welche ermöglicht, das durch die anderen Kausalitäten bestimmte Gesamtbewußtsein zu einer sich selbst vervollkommenden Persönlichkeit auszubilden.

Durch die oben erwähnten Worte Laplaces ist eine Identität der in der Wahrscheinlichkeitstheorie betrachteten Kausalitäten mit den Arten der logischen Kausalität Strümpells festgestellt worden. Ob die andern freiwirkenden Kausalitäten Strümpells sich vollkommen in die Schablonen der wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten hineinschieben lassen, kann man sehr bezweifeln. Jedoch haben dieselben eine bedeutende Verwandtschaft mit den letzteren, weil die sozialen Erscheinungen, in welchen gewiß sämtliche freie Kausalitäten wirken, den wahrscheinlichkeitstheoretischen Untersuchungen unterliegen. Und ist es auch nicht ausgeschlossen, daß die Wahrscheinlichkeitstheorie in ihrer weiteren Entwicklung neue spezielle Arten der freien Kausalitäten ausarbeiten wird, welche in näherer Verwandtschaft mit andern Strümpellschen Kausalitäten stehen, als die modernen wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten.

Die gemeinsame Eigenschaft aller Strümpellschen Kausalitäten, welche nicht geleugnet werden kann, ist die Zweckmäßigkeit ihrer Wirkungen. Sogar der ästhetischen Kausalität können wir diese Eigenschaft nicht entbehren, wenn auch die Ziele des Schönen sehr oft so fern unserem Bewußtsein liegen. »Schönheit«, sagt Kant, »ist Form der Zweckmäßigkeit eines Gegenstandes, insofern sie ohne Vorstellung eines Zweckes an ihm wahrgenommen wird.«

Über die Verwandtschaft zwischen den freien Kausalitäten

Digitized by Google

Strümpells und über die große Bedeutung für menschliches Wollen und Handeln der ästhetischen Kausalität hat Bugajew in oben erwähnter Kommission sehr wichtige Meinungen ausgesprochen, welche sehr nah zu Herbartschen Ansichten über die ästhetische Darstellung der Welt stehen:

»Eine richtige Entwicklung der ästhetischen Emotion«, sagt Bugajew, »ist nicht einzig dem Schriftsteller und Künstler nötig, sie ist auch dem Gelehrten unentbehrlich. Die Operationen des Verstandes gewinnen besondere Kraft, wenn sie von Harmonie und ästhetischer Form der Darstellung begleitet werden. Der Gelehrte muß nicht nur beweisen; er soll auch überzeugen.«

»Die ästhetischen Emotionen sind nötig zur Veredelung des Menschen und zum Hineintragen von idealem Elemente in unser geselliges Leben. Sie sind auch unumgänglich zur richtigen Offenbarung des Willens.«

»Die Idee der Zweckmäßigkeit und Aktivität befinden sich in enger Verbindung mit den ästhetischen Gefühlen der Harmonie, der Proportionalität und der freien künstlerischen Schöpfungskraft. Endlich sind konkreter Inhalt, von den äußeren Gefühlen gegeben, und ästhetische Emotionen notwendig, damit der Mensch in seiner aktiven Tätigkeit Maß und Inhalt seiner Handlungen kenne.«

»Man muß in der Schule nicht alles darauf richten, daß in dem Lernenden einzig nur die passiven Tugenden und Talente ausgebildet würden. Nicht nur passives Wissen hat Bedeutung. Für den Menschen ist es notwendig, daß das Wissen aktuell sei, um sich der Offenbarung der aktuellen Seite der Menschen anzupassen.«

»Das Wissen soll zum Nutzen der umgebenden Gesellschaft dienen, soll den Willen zu weiterer selbständigen und selbsttätigen Entwicklung anregen. Wo keine Aktualität vorhanden ist, dort fehlt auch das Schaffen. Dieses aber spielt eine wichtige Rolle im Leben einer jeden Gesellschaft.«

»Die heutige (russische) Schule äußert, indem sie die passive Seite des Geistes von der aktuellen bevorzugt, gewissermaßen Sympathie mit der buddhistischen Moralität.«

»Unser christlicher Gesichtspunkt fordert, daß der Mensch frei, selbsttätig und selbständig nach eigener und fremder Vervollkommnung strebe.«

Diese Worte Bugajews habe ich angeführt, um seine tief durchdachte Meinung über die Verhältnisse und den engen Zusammenhang zwischen den freien Strümpellschen Kausalitäten zu zeigen und dadurch den Namen der wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten für

Digitized by Google

dieselben zu bewahrheiten, welcher streng gesagt beim heutigen Zustand der Wahrscheinlichkeitstheorie nur den logischen Kausalitäten zugeschrieben werden darf. Vielleicht bringen die zukünftigen Anwendungen der arithmologischen Funktionen an die Wahrscheinlichkeitstheorie, vorherrschend vor der analytischen, was bis jetzt nicht der Fall war, neue Formen der wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten, welche wenigstens den ästhetischen nahe stehen. Nicht umsonst hat Bugajew den letzteren eine große Bedeutung bei der Erklärung verschiedener Erscheinungen der Welt zugeschrieben, nicht nur in seinen oben angeführten Meinungen über die Grundlagen der Erziehung und des Unterrichts, sondern auch in seiner allgemeinen arithmologisch-monadologischen Darstellung der Welt, welche von mir in kurzen Zügen in dem Aufsatze »N. W. Bugajew und die idealistischen Probleme der Moskauer mathematischen Schule« (Zeitschr. für wiss. Phil. u. Soz. Bd. XXIX. H. 3) veröffentlicht wurde. Es ist sehr möglich, daß Herbart auch durch Betrachtungen der Harmonie der Zahlen und ihrer Funktionen in der Kombinationslehre zum Gedanken kam, über die Bedeutung der ästhetischen Ansichten im Gegensatz zu den kontinuierlich-logischen Urteilen. Ich, meinerseits, bei den Untersuchungen über die formalen Methoden der atomistischen Strukturtheorie, als ich noch die Bugajewschen philosophischen Forschungen nicht kannte, kam ganz selbständig zum Gedanken, daß der Mensch neben den kontinuierlich-logischen Urteilen noch viel wichtigere für seine Schöpfungstätigkeit kombinatorische Urteilskräfte besitzt, deren exakte Methoden der atomistischen Strukturtheorie und der symbolischen Invariantentheorie zu Grunde liegen. Diese meine Untersuchungen wurden von mir in dem Aufsatze »Zur Frage der Notwendigkeit des Studiums der Mathematik für die Naturforscher« (Jurjew 1902, russ.) dargestellt. Bald nachher lernte ich die Forschungen Bugajews kennen, in welchen eine Lösung dieser mich interessierenden erkenntnistheoretischen Fragen schon ganz klar und ausführlich von dem Moskauer Professor ausgearbeitet wurde. Es ist höchst wahrscheinlich, daß denselben Weg — von der Idee der Kombination, von der Harmonie der Zahlen in kombinatorischen Verhältnissen zur Bedeutung der ästhetischen Urteilskraft bei menschlichen Wollen und Handeln auch Herbart in seinen Forschungen gegangen ist.

Unsere vorhergehenden Erklärungen der Verhältnisse zwischen den freien Strümpellschen Kausalitäten und des Zusammenhangs derselben mit den wahrscheinlichkeitstheoretischen bewahrheiten den Namen, welchen ich den ersteren zugeschrieben habe.

Digitized by Google

Jetzt wollen wir zur dritten Strümpellschen Gruppe übergehen. Die Fehler dieser Gruppe entstehen durch die Minderwertigkeit eines neuen Mechanismus, welcher sich, kurz gesagt, mit der Berechnung der Wahrscheinlichkeiten, mit dem Abwägen der Zwecke beschäftigt, um den psychischen und den körperlichen Mechanismus in dieser oder jener Richtung zu fördern, und welchem der Name des teleologischen oder zwecksetzenden Mechanismus gegeben werden könnte. Dieser neue Mechanismus entsteht durch die Wechselwirkung der Vorstellungen, in welcher die Seele die Freiheit der arithmologischen Verbindungen der Vorstellungen (im psychischen Mechanismus) ausnützt und ihre zur Kraft gewordenen und durch die Wechselwirkung der Vorstellungen sehr mannigfaltigen Eigenschaften entfaltet.

Auf dieser Stelle möchte ich auf einen Strümpellschen Ausdruck aufmerksam machen, welcher zu Mißverständnissen führen könnte. »Ein nicht unbedeutender Teil«, sagt Strümpell in seiner »Psychologischen Pädagogik« (S. 75), »des Schönen nämlich, insbesondere alles, was mit einem in Größenreihen fortschreitenden Vorstellen verbunden ist und speziell unter das Wertprädikat des Erhabenen gehört, wirkt erhebend, d. h., vom Druck des Mechanismus erlösend und das Bewußtsein des Unbeschränkten und Unendlichen erschließend.« Hier darf eigentlich keine Rede über die richtige Erlösung »vom Druck des Mechanismus« sein, weil die Seele keine materielle Kraft besitzt; sie kann nur in der Weise wirken, daß die Freiheit der arithmologischen Verbindung im psychischen Mechanismus für die Zwecke der freien Kausalitäten ausgenützt wird; das Prinzip der Erhaltung der materiellen Energie muß dabei unerschüttert bleiben. Die rechte und zweckmäßige Richtung im psychischen Mechanismus wird durch das Gefühl der Arbeit reguliert, wie Bugajew in seinen Untersuchungen »Über die Freiheit des Willens«[1]) sagt: »Das Gefühl der Arbeit hat eine hohe praktische Bedeutung. Durch seine Anwesenheit weist es darauf hin, in welchem Grade wir uns durch reale, der Verwirklichung fähige Motive leiten lassen, nicht von fingierten und unvernünftigen Impulsen. Durch seine Erschaffung beweist es, daß der Wille in einer zweckmäßigen und rechten Richtung tätig ist.«

Die Fehler der dritten Strümpellschen Gruppe bekommen durch unsere Betrachtungen und Interpretationen genügende Klarheit, daß

[1]) S. meinen Aufsatz »N. W. Bugajew und die idealistischen Probleme der Moskauer math. Schule«. S. 7.

Digitized by Google

die Einzelfälle derselben uns auch leicht faßlich werden. Die Minderwertigkeit des zwecksetzenden psychischen Mechanismus, die Minderwertigkeit dieses sozusagen Rechenapparats der Wahrscheinlichkeiten in psychischen Prozessen kann sich unter einer der folgenden bei Strümpell angeführten Formen erscheinen:

Unverträglichkeit, Rechthaberei, Zanksucht, Widerspruchgeist. — Mangel an Offenheit, Verschlossenheit. — Schmeichelei, Heuchelei, Neigung zum Täuschen und Hintergehen, Lügenhaftigkeit. — Neigung zum Kritisieren, Anklagen, Verdächtigen, Verleumden anderer. — Eigennützigkeit, Gewinnsucht, Betrügerei, Diebstahl. — Eigensinn, Ungehorsam, Unfolgsamkeit, Starrsinn, Hartnäckigkeit, Trotz, Verstocktheit. — Unbescheidenheit, Eitelkeit, Eigendünkel, Prahlsucht, herrisches Wesen gegen Schwächere, Stolz. — Neid, Schadenfreude, Rachsucht, Bosheit. — Ungefälligkeit, Undankbarkeit. — Unhöfliches, barsches, verletzendes Betragen, Mangel an Schicklichkeitssinn, an Rechtsgefühl, an Ehrgefühl, an Pflichtbewußtsein. — Willensschwäche in Betreff der Ausführung gefaßter Vorsätze, Mangel an Ausdauer im Wollen, Inkonsequenz im Wollen und im Verhältnis zwischen dem Wollen und dem Handeln. — Mangel an ästhetischen Gefühlen, überhaupt beschränkter oder fehlender Schönheitssinn. — Mangel an wohlwollenden und zum Entsagen oder Aufopferung hinführenden, überhaupt speziell sittlichen Gefühlen. — Mangel an Erregbarkeit für religiöse Stimmung u. a.

Hier habe ich alle von Strümpell angegebenen Fehler der dritten Gruppe angeführt, weil dieselben hauptsächlich durch die Erziehung vermindert und manchmal auch beseitigt werden können. Überhaupt zeigt mit einer großen Genauigkeit die Strümpellsche Klassifikation der Kinderfehler die Gebiete, in welchen die wichtige Herbartsche Einteilung der pädagogischen Mittel in Regierung, Unterricht und Zucht ihre Verwirklichung und Bedeutung findet. Weder bei Herbart selbst, noch bei seinen anderen Anhängern gibt es eine so klare Darstellung des Umstandes, wie die pädagogische Zwecke durch die Einwirkung auf den Zögling mit diesen drei Arten der pädagogischeln Mitteln erreicht werden können und wie dadurch der Begriff der Bildsamkeit, als ein Übergehen von Unbestimmtheit zur günstigen Festigkeit, bewahrheitet wird.

In dieser Weise spricht Strümpell (S. 205) auch über die Fehler der dritten Gruppe folgendes aus: »Die Fehler dieser Gruppe kommen vorzugsweise auf Rechnung der Gemüts- und Charakterbildung, überhaupt der individuellen Ausgestaltung des Bewußtseins zu einer bestimmten Persönlichkeit. Neben der Regierung und dem Unterrichte

Digitized by Google

findet deshalb hier auch die eigentliche Erziehung eine wesentliche Aufgabe darin, therapeutisch sich mit der Pathologie in Verbindung zu setzen und auch auf diesem indirekten Wege, zusammen mit dem Unterrichte, ihre positive Förderung und Weiterbildung des besseren im Kinde zu unterstützen, was alles schließlich das gemeinsame Ziel verfolgt, den leiblichen und den psychischen Mechanismus unter die Herrschaft des Verstandes, der Einsicht und eines von idealen Werten geleiteten Wollens zu bringen.«

Endlich kommen wir zu Fehler, welche aus verschiedenen Mißverhältnissen zwischen den freien Kausalitäten untereinander entstehen und welche besonders bei weiterer Entwicklung der Kinderseele, erst beim Übergange aus der Kindheit in das Jünglingsalter und während des letzteren auftreten. Diese Fehler bilden vierte Strümpellsche Gruppe und verursachen den Umstand, daß die Zusammenwirkung der freien Kausalitäten untereinander von der idealen Normalität ihrer Resultate abweicht. Auf den Fehler dieser Gruppe wollen wir uns nicht aufhalten, da die mathematische Interpretation hier nicht mehr helfen kann, weil die Arten der wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten, wie es schon oben erwähnt wurde, noch zu wenig erforscht worden sind.

Zum Schluß dieses Aufsatzes will ich dessen Hauptgedanken noch einmal hervorheben, daß die Strümpellschen klassischen Untersuchungen über die Kinderfehler in ihren Grundlagen von Hauptideen der Herbartschen Philosophie nicht abweichen. Im Gegenteil gerade hier hat Strümpell die große Idee Herbarts über sprunghafte, arithmologische Gesetzmäßigkeit (welche letzterer in der Psychologie verlassen hat) ganz richtig ausgenützt, aber er hat sie ergänzt und durch das neue wahrscheinlichkeitstheoretische Prinzip zur weiteren Entwicklung gefördert. Diese Idee bekommt jetzt eine besondere Bedeutung für die wissenschaftlichen Untersuchungen auch durch die zahlreichen exakten Forschungen der Moskauer mathematischen Schule.

Hoffentlich sind meine vorhergehende Untersuchungen auch im stande, das strenge Urteil des Herrn Prof. Th. Ziehen zu mildern, daß »Strümpell die Herbartsche Lehre durch Einführung seiner ‚freiwirkenden Kausalitäten' — NB. ein hölzernes Eisen — bis zur Unkenntlichkeit entstellt hat.«

Digitized by Google

Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule

Von

P. Zillig in Würzburg

(Fortsetzung)

Der zweite Differenzpunkt erscheint so wenig durch die Vorlage des Artikels angezeigt als der erste. Abgesehen von der Bedeutung, welche Erziehung, Bildung nach ethischer Weisung für die Lebensanwendung in jedem Berufsstande und in jeder Lage haben; abgesehen auch von der Richtung auf die Wirklichkeit, welche gerade Erziehung und Bildung nach ethischer Forderung nehmen müssen: hatte denn der Artikel bei Formulierung des zweiten Differenzpunktes bereits vergessen, was seine Vorlage im einzelnen just im Hinblick auf die Lebenspraxis nahe legt? Der Unterricht soll sich vollziehen im innigsten Anschluß an die Individualität, d. h. an die wahren Bedürfnisse des einzelnen in allen Richtungen des Lehrens. Er soll überall zur Individualität zurückkehren, d. h. die Anwendung von allem Gelernten auf die besondere Lage des einzelnen im Auge haben. Es soll durch die Anerkennung der Individualität, d. h. durch Stärkung der wertvollen Kraft des einzelnen, dem späteren Beruf die triebfähige Wurzel sichern. Der Unterricht soll sich vollziehen im engsten Anschluß an die Geschichte, die doch das innere Werden des einzelnen in hervorragendem Grade mit bestimmt, d. h. er soll Sorge tragen, daß der einzelne allmählich ein deutliches Bewußtsein seiner nationalen Zugehörigkeit erlange, einmal in das rechte Verhältnis zu seinem Volk trete und so mithelfe, daß die Geschichte seines Volkes fortgeführt werde. Der Unterricht soll sich vollziehen im verständigen Anschluß an die Gesellschaftskreise, welchen der Schüler angehört und dadurch vorsorgen, daß der einzelne seiner allgemein menschlichen Bestimmung innerhalb seiner wirklichen Lage und auf dem Grunde seiner gegebenen Verhältnisse zustrebe. In alledem soll der Unterricht an seinem Teile das Erforderliche tun, damit nicht nur der Mensch als Individuum einmal Bestand im Leben habe, sondern zugleich auch die Dauer des deutschen Volkes sicher gestellt werde. Der Unterricht, der ein guter und getreuer Verwalter allen ererbten Gutes des Kindes ist, der gewissenhaft fortsetzt, was Familie, Umgebung, Heimat, Stamm und Volk im einzelnen Wertvolles angefangen haben, der den Menschen aufsucht auf dem Boden, wo er bis dahin gewachsen und auch fernerhin wächst, der den Menschen in allen Gebieten zu der Wirklichkeit hinführt, die ihn umgibt und für diese

Digitized by Google

Wirklichkeit gewinnen will, ist gewiß praktisch, wenn auch nicht im Sinn des Artikels. Denn das sittlich Nützliche und das natürlich Nützliche, das Praktische in dem Dienst höherer Zwecke und das Praktische im Dienst der späteren äußeren Selbsterhaltung sind allerdings zweierlei.

Der Unterricht soll aber auch kein Buch- und Wortunterricht, kein Leidfadenlernen, kein bloßes Vorzeigen und Vortun sein, sondern sich unausgesetzt um Natur und Leben drehen, allenthalben sich an die eigene Tätigkeit des Schülers halten, zum Selbstsehen, Selbstgreifen, Selbstversuchen und Selbstüberlegen gewöhnen, in jeder Richtung zur Wahrheit, d. i. zur Sachlichkeit und Nüchternheit des Vorstellens und Denkens erziehen. Und ein solcher Unterricht ist, abgesehen von allem voraus Betonten, doch gewiß in sich gesund und durchaus praktisch, d. h. grundlegend für ein gelingendes Handeln.

Um aber auch noch im besondern der gemeiniglich als fürs künftige Leben vor allen wichtig erachteten Fächer des Schreibens, Lesens, Rechnens zu gedenken: tritt die Vorlage des Artikels nicht gerade bei diesen dreien für solche Verbesserungen ein, durch welche ihr Betrieb erst wahrhaft fruchtbringend für das Leben würde?

Der zweite Differenzpunkt ist aber besonders völlig ungerechtfertigt im Hinblick auf die pädagogisch-praktischen Forderungen der führenden Männer in Erziehung und Bildung nach dem Sinn der Ethik, Herbarts und Zillers. Man besinne sich beispielsweise nur einmal auf die einschlägigen Forderungen in Zillers Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht und man wird sehr nachdrücklich sich dessen bewußt werden, daß dem zweiten Differenzpunkt auch von diesen Seiten her die Grundlage gänzlich fehlt.

5. a) Der Persönlichkeitsgedanke — die Grundlage des Lehrplansystems — Der Mythos und die Wahrheit vom erziehenden Unterricht

Der dritte Differenzpunkt ist von allen der umfänglichste und nach der Meinung des Artikels wohl gewichtigste. Ich will ihn in seine Bestandteile zerlegen und das Gehörige jedesmal dazu sogleich kurz anmerken. Den Ausgang macht die Aussage: Der Bildungsgedanke sei nach der Vorlage verkörpert in der Idee des erziehenden Unterrichts; dieser sei da die Basis des Lehrplansystems. Aber es gebe keinen zwingenden Grund für die Identität des Bildungsgedankens mit dem Gedanken des erziehenden Unterrichts. Der erziehende Unterricht stehe noch nicht einmal im Begriff unbestritten fest, habe die Feuerprobe der Praxis noch lange nicht bestanden, sei viel-

Digitized by Google

mehr noch im Stadium doktrinärer Erwägungen und vereinzelter Versuche, noch zu sehr ungelöste Frage, der Gestaltung, Reife, Läuterung und Anpassung an die seitherige Entwicklung ermangelnd, darum sei es auch mindestens verfrüht, ihn zum Prinzip des Lehrplans für die Volksschule zu machen. Der Unterricht sei hier nur Mittel zum Zweck, nicht mehr etwas Organisches, könne sich nicht nach eigenen inneren Gesichtspunkten gestalten und entwickeln; wenn die Teile ohne Rücksicht auf ihren inneren Zusammenhang in ganz veränderter Anordnung einem andern Organismus an- und eingegliedert würden, höre sich das Eigenleben auf; ein solcher Unterricht gewähre dem Artikel den Anblick einer Mißgestalt. Der Unterricht dürfe nur so weit erziehlich nutzbar gemacht werden, als es ohne Zwang und Beeinträchtigung der Selbständigkeit des Unterrichts im wesentlichen möglich sei; der springende Punkt sei dies: soll sich der Unterricht dem Erziehungsgedanken vollständig unterordnen oder kommt ihm eine mehr oder minder selbständige Stellung zu?

In dieser einen Stelle sind nicht weniger als zehn Äußerungen enthalten, deren jede verdient, besonders in das Licht gestellt zu werden. Ich muß wenigstens einige derselben beleuchten.

α) Es ist irrig, daß der erziehende Unterricht die eigentliche Basis des Lehrplansystems sei. Diese ist der Persönlichkeitsgedanke. Das ist doch in der Vorlage deutlich genug gesagt. Sie verlangt, daß dem Lehrplan ein innerer einheitlicher Zweckgedanke, der das Ganze durchdringe und beherrsche, zu Grunde liege; dieser Zweckgedanke ist der Gedanke von dem, was aus dem Kind durch die mannigfaltigen Bemühungen im Lehren werden soll. Darauf müssen alle die verschiedenen Richtungen des Lehrens bezogen werden; jeder einzelne Teil des Unterrichts muß das Seinige zur Erfüllung des einheitlichen Zweckgedankens beitragen; die Teile des Unterrichts müssen auch untereinander in der rechten Beziehung stehen, damit durch das gehörige Zusammengreifen aller der obschwellende Zweckgedanke zuverlässig verwirklicht werde. Erst auf dieser Grundlage ist überhaupt eine Organisation des Unterrichts, ein Lehrplan, denkbar. Das, was im ganzen Geistesleben des Menschen den Schwerpunkt bildet, nämlich die reine Anerkennung des Guten im Gemüt und die stete Hingabe des Willens daran, muß auch in der Bildung des Menschen den Schwerpunkt ausmachen. Die ganze Bildung muß angelegt werden auf die Begründung der rechten Einheit des Geisteslebens, also darauf, daß die reine Beurteilung, das geläuterte Gewissen, der wahre Mittelpunkt des geistigen Lebens, die Sonne werde, um welche sich des Menschen Sinnen und Trachten bewegt. Der Mensch soll

Digitized by Google

durch die Bildung auf die Bahn gebracht werden, auf welcher er dem Guten als Lebenszustand, wie er ihn im Vorbilde Jesu sieht, mit ungeteiltem Herzen und allen Kräften zustrebt. Die Grundlage des Lehrplansystems in der erziehenden Schule ist somit nichts Geringeres als der Erziehungsgedanke selbst. Der erziehende Unterricht, das pädagogische Lehrverfahren, steht durchaus im Dienst des Lehrplans und ist in dem Maße vom Lehrplan abhängig, daß es ohne die Voraussetzung des rechten Lehrplans gar nicht ausführbar ist. Es ist nun gewiß ein wenig merkwürdig, daß dem Artikel sowohl im Bericht über den Inhalt seiner Vorlage als auch namentlich in der Kritik derselben der Persönlichkeitsgedanke als Basis des Lehrplansystems völlig entging; aber noch etwas merkwürdiger ist es, daß der Artikel an Stelle des Persönlichkeitsgedankens so ohne weiteres den erziehenden Unterricht zur Basis des Lehrplansystems macht, um darauf seine Ablehnung des letzteren stützen zu können. Es ist das ein starker Verstoß gegen die allererste Forderung der Logik, bei der Sache, das ist schlicht bei der Wahrheit, zu bleiben. Man könnte nun ruhig sagen: Du hast den einfachen Tatbestand, wie er dir doch gegeben war, mißachtet und dafür eine eigene falsche Annahme zur Unterlage deiner Abweisung des Lehrplansystems gemacht, du hast etwas konstruiert, um mit dessen Hilfe zu dem gewünschten Ergebnis zu gelangen. Geh, sieh erst zu, was die Vorlage wirklich meint, dann wollen wir weiter miteinander reden! Aber so leicht darf man sich nicht von der Kritik des Artikels abkehren. Würde nicht möglicherweise der Glaube bestehen bleiben, daß der Artikel mit seiner Kritik doch ins Schwarze getroffen und daß nur die Gelegenheit benützt worden sei, dieser Kritik auszuweichen?

β) Die Vorlage des Artikels befaßt sich im Zusammenhang der Ableitung der pädagogischen Forderungen aus der Ethik allerdings auch mit Sinn und Ziel des erziehenden Unterrichts; bei der Bestimmung der pädagogischen Hauptbegriffe durfte der erziehende Unterricht nicht übergangen werden. Aber die Aussagen über denselben lassen keinen Zweifel daran zu, daß der erziehende Unterricht zusammenfällt mit der Bildung des Interesse. Womit aber hat es die Vorlage nach ihrem Gegenstand zu tun? Mit der Frage von der Bildung der Persönlichkeit, mit dem Versuch der Nachweisung, daß und wie durch den pädagogischen Lehrplan für die rechte Ausgeglichenheit und Einstimmigkeit, die wahre Über- und Unterordnung, mit einem Wort für die vernünftige Verfassung im geistigen Leben zu sorgen sei. Die Ausführungen drehen sich um das Problem der rechten Organisation des Bewußtseins. Sie wollen dartun, daß die

Digitized by Google

Weckung und Bereicherung des Interesse, wornach der erziehende Unterricht strebt, durchweg auf die werdende ideale Persönlichkeit im Menschen zu beziehen, die ganze Bildung dem Gesichtspunkt der Begründung der inneren Freiheit dienstbar zu machen sei. Mit der Stellung des erziehenden Unterrichts zum Lehrplan verhält es sich demnach tatsächlich gerade umgekehrt, wie es der Artikel angibt: der Lehrplan ist die Grundlage des erziehenden Unterrichts; er bezeichnet den Zweck, durch den erziehender Unterricht überhaupt erst zur Pflicht wird; der Zweck selbst aber, die Persönlichkeitsbildung, wird durch die Ethik gefordert; diese ist somit die eigentliche tiefste Grundlage des Lehrplans. Eben das wollte die Vorlage recht bewußt machen. Warum nun wohl der Artikel diese so einfache Sachlage auf den Kopf stellt? Mit dem Persönlichkeitsgedanken als der Grundlage der Lehrplansgestaltung in der Volksschule läßt sich in der Kritik nicht viel beginnen. Wer nur einigermaßen pädagogisch denkt, muß einsehen, daß der pädagogische elementare Lehrplan nur auf dieser Grundlage aufzubauen ist, oder überhaupt nicht. Ein Lehrplan ohne den Gedanken der Organisation des Geisteslebens; ein Gedanke der Organisation des Geisteslebens ohne einen Mittelpunkt, der es durch seine innere Bedeutung verdient, das menschliche Bewußtsein zu beherrschen; ein Mittelpunkt des menschlichen Sinnens und Wollens ohne die Anerkennung durch die Ethik ist undenkbar. Aber Kritik soll doch sein. Wollte der Artikel Kritik üben, und diese war sein gutes Recht, so mußte er die wirkliche Basis des Lehrplansystems, den Persönlichkeitsgedanken, wie ihn die Ethik nachweist, aufsuchen und prüfen, ob diese Basis es wert sei, zum Eckstein des ganzen geistigen Gebäudes gemacht zu werden, das der Unterricht aufführen soll. Er mußte sich umsehen, ob vielleicht irgend ein anderer Zweckgedanke unter allen möglichen und denkbaren jenem durch die Ethik verlangten an Wert überlegen und dadurch berechtigt sei, ihn zu verdrängen, oder doch ebenwertig, und dadurch wenigstens befugt, sich mit ihm in die innere Herrschaft zu teilen. Wenn er sich dabei der allein zuverlässigen Führung bei dieser höchsten Entscheidung im ganzen Umkreis der didaktischen Fragen, der ethischen Beurteilung, anvertraute, so mußte er zu dem Ergebnis gelangen: ein anderer Grund für die Bildung ist nicht zu legen, als der gelegt ist im Persönlichkeitsgedanken.

Mit dem erziehenden Unterricht als angenommener Basis des Lehrplansystems läßt sich anscheinend in der Kritik mehr anfangen. Zwar begreift man nicht sogleich, wie zwei Dinge, die zueinander im gerade entgegengesetzten Verhältnis stehen, wie es der Artikel aus-

Digitized by Google

spricht, dennoch so miteinander vermengt werden können, daß die Kritik des einen, sei sie nun wahr oder nicht wahr, auch das andere treffe. Jedes Ding hat doch sein eigenes Maß. Nun, es ist da mit Neigungen und Abneigungen im Menschen zu rechnen. Der Mensch ist wie Sympathien so auch leicht Antipathien zugänglich; man darf ihn nur an einem Punkt seines Selbstgefühls berühren. Sind die Antipathien einmal rege gemacht, so wirken sie auf alles fort, was vermeintlich mit der Ursache zusammenhängt, aus welcher das Selbstgefühl in Bewegung kam. Der Artikel berührt durch seine Kritik des erziehenden Unterrichts das Selbstgefühl der Lehrenden in ziemlich starkem Grade; er ruft dadurch notwendig Antipathien gegen den erziehenden Unterricht hervor und diese übertragen sich nach psychologischer Folge auch auf das Lehrplansystem, das vom erziehenden Unterricht herstammen soll, ja auch auf diejenigen, welche dem erziehenden Unterricht oder dem pädagogischen Lehrplan das Wort reden. Wäre der erziehende Unterricht so beschaffen, wie ihn der Artikel kennzeichnet, und wäre dann das Verhältnis zwischen dem erziehenden Unterricht und dem pädagogischen Lehrplan ein solches, wie es der Artikel konstruiert, so wären die Antipathien gegen beide nicht so ganz unbegründet. Wer den erziehenden Unterricht in Lehre und Ausführung wahrhaft kennt, mag sich freilich nicht allein über die tatsächliche Verdrehung des Verhältnisses zwischen pädagogischem Lehrplan und erziehendem Unterricht im Artikel wundern, sondern auch und wohl in höherem Maße über die vielen unzutreffenden Aufstellungen und Urteile des Artikels über Theorie und Praxis, Wert und Möglichkeit des erziehenden Unterrichts. Man muß indes dem Artikel da einiges zu gute halten. Es gibt ja über den erziehenden Unterricht einen reichen Mythos. Ich habe die Entstehung dieses Mythos zum Teil mit erlebt, kenne sogar manche der dabei beteiligten Dichter und Erfinder sehr genau, bis ins Herz hinein. Die wahrheitsgetreue Geschichte dieses Mythos wäre ein nicht uninteressantes Stück Charakter-, Standes- und Berufsgeschichte. Die Urheber dieses Mythos müssen darauf gesündigt haben, daß es unter den Lehrenden Mythengläubige gebe, solche, die lieber auf ersonnene Ausstreuungen und Nachreden von Märenerfindern hören, als durch ernstes Studium und Versuchen sich persönlich von Wesen und Wert einer Sache zu überzeugen. Welche Beleidigung für jeden ehrenhaften, geistig selbständigen Berufsgenossen! Der Mythos vom erziehenden Unterricht stand auch dem Artikel zur Verfügung, und er schöpft mit beiden Händen daraus. Das ist aus zwei Gründen bedauerlich. Einmal ist der erziehende Unterricht doch er-

Digitized by Google

weisbar ein wertvolles pädagogisches Gut, das es verdient, von jedem, der den Beruf der Erziehung ergriffen hat, geschätzt zu werden. Dann gibt es doch aufrichtig Suchende, solche, die mit vollem Ernste im Beruf höher streben. Ihnen müßte man mit dem Beispiele gründlichen, selbstlosen Lernens im Beruf vorangehen und dürfte ihr Gemüt nicht von vorneherein in eine zum unbefangenen beruflichen Weiterlernen untaugliche Stimmung versetzen.

γ) Ehe ich den Mythos über den erziehenden Unterricht, wie ihn der Artikel verwendet, zu beleuchten unternehme, muß ich jedoch noch einen Zweifel wegräumen, den der Artikel dem Mythos voranstellt: Muß der Bildungsgedanke mit dem Gedanken des erziehenden Unterrichts identisch sein? Gibts dafür einen zwingenden Grund? Der Zweifel wird gehoben, wenn man sich vom Sinn des Bildungsgedankens und des Gedankens vom erziehenden Unterricht Rechenschaft gibt. Bildung ist ursprünglich künstlerisches Gestalten und künstlerische Gestalt; denn das Wort bedeutet Handlung und Erzeugnis. Das Gestalten des Künstlers vollzieht sich am rohen Stoff, etwa einem Steinblock, zum Zwecke der Darstellung der Gestalt im Stoff. Die Gestalt ist zuerst im Bewußtsein des Gestaltenden bloße Vorstellung, künstlerischer Bildgedanke. Durch das künstlerische Schaffen soll das Bild im Bewußtsein des Künstlers überführt werden in die sichtbare Erscheinung. Der Künstler untersteht in seiner Tätigkeit der Leitung des ästhetischen Urteils. Bildung des Menschen ist auch Gestalten und Gestalt. Der rohe Stoff, an dem sich die Bildung hier vollzieht, das ist die noch unberührte Menschennatur. Das Bild, welches in der Menschennatur Gestalt annehmen soll, ist der Idealgedanke des Menschen. Ohne die Voraussetzung dieses Menschenmusters ist Bildung zwecklos. Der den Menschen Bildende steht bei seinem Tun unter der Leitung des ethischen Urteils. Löst man die Bildung von dem Zweck der Verwirklichung des Menschenideals im einzelnen ab, so fehlen ihr auch die Antriebe. Lernen aus Büchern, Sprachenlernen, Lernen wissenschaftlicher Kenntnisse, gelehrtes Wissen ist keine Bildung, trotzdem dergleichen wohl selbst für höhere Bildung gilt. Es gibt nur Eine Bildung, allerdings in Graden der Vollkommenheit. Die Bildung ist kurz bezeichnet Veredlung. Sie wird eingegeben durch die innere Freiheit. Der Bildende will ein Säemann des Guten im Menschengemüte sein. Die Bildung ist darauf gerichtet, den Menschen aus dem Zustande in der Selbstüberlassenheit und Unkultur emporzuheben. Der natürliche Mensch ist der Ichmensch. Die Bildung sucht ihn dahin zu bringen, daß er etwas Höheres um seiner selbst willen anerkenne. Sie will ihn von

Digitized by Google

der Stufe der Begehrlichkeit, von dem Standpunkt des Tieres, erheben zur lauteren Freude an geistiger Tätigkeit, zum Wohlgefallen am Guten. Das ist was anderes als Wissensvermittlung oder Fertigkeitsübung; das liegt weit hinaus über bloßen Kenntnissen und mechanischen Verrichtungen. Das sind Gemütsrichtungen, Willensansätze. Die Bildung ist also durchaus von der Ehik bestimmt. Der Bildende kann sein Werk nur aus ethischen Motiven angreifen. Bildung ist ein Stück der Erziehung des Menschen. Der Bildungsgedanke ist der Gedanke der Erziehung durch Unterricht: der Überwindung des Egoismus in der Menschenbrust durch Wachrufung und Ausbreitung eines echten Interesse im Menschen. Bildungsgedanke und Gedanke des erziehenden Unterrichts fallen sonach zusammen, sind wechselgeltende Begriffe. Der Artikel schuldet den Nachweis, daß Bildung in der Abtrennung von der Erziehung Sinn und Bedeutung habe, daß der Bildungsgedanke und der Gedanke des erziehenden Unterrichts auseinandergehen können.

δ) Nun treten wir mit dem Artikel dem Mythos vom erziehenden Unterricht näher. Erinnern wir uns: Der Begriff des erziehenden Unterrichts soll noch durchaus nicht unbestritten feststehen. Das trifft zu, daß der erziehende Unterricht bekämpft wird. Der Artikel selber ist dafür Beleg. Der erziehende Unterricht teilt hierin das Schicksal der Idealforderungen überhaupt. Was vom Lichte ist, begegnet unter den Menschen der Anfeindung durch bedrohte Interessen. Haben das nicht auch Goethe-Schiller in ihren dichterischen Forderungen reichlich erfahren? Wem galt ihr Xenienkampf? Der hohe Ernst und die unpersönliche Hingabe an die Kunst, welche sie vom Dichter verlangten, wurden von all denen mit Ärger, Bitterkeit und Hohn zurückgewiesen, die in der Kunst die milchgebende Kuh, die Gelegenheit zur Befriedigung der Eigenliebe sahen. Aber fehlte es deswegen Goethe-Schillers Kunstgedanken an innerer Gewißheit und Berechtigung, weil eine Menge kleiner und enger Köpfe mit allen erlaubten und unerlaubten Mitteln dagegen stritten?

Der Gedanke vom erziehenden Unterricht ist so alt wie die deutsche Pädagogik. Die methodischen Überlegungen des Comenius wurzeln in der Absicht, nicht allein den wissenschaftlichen, sondern vor allem auch den sittlichen, religiösen Bestrebungen auf eine richtige Bahn zu verhelfen, er war dabei vom Geist des guten Hirten geleitet. Pestalozzis Idee der Elementarbildung stand im Dienst seiner Barmherzigkeit gegen arme Waisen und niedere Hintersassenkinder; sein Vorbild in aller geistigen Versorgung der Unmündigen war die durch Liebe bewegte Mutter. Herbart wollte durch den Unterricht

Digitized by Google

der Tugend den Boden im kindlichen Gemüt bereiten. Diesterweg hatte dabei die Absicht, Licht und Wahrheit unter den Menschen zu verbreiten. Sailer sah den Beruf der Bildung darin, in dem Lernenden das Wort lebendig zu machen: Seid also vollkommen, wie auch euer Vater in dem Himmel vollkommen ist. Ziller erblickte im Unterricht das Mittel, die Kindesseele dem Guten zu gewinnen und dadurch zugleich die Zustände in der Gesellschaft zu verbessern. Dörpfeld sah im Unterricht die Arbeit im Weinberg des Herrn. Alle die großen Lehrer wußten sich gerade in der Unterweisung der Jugend als Erzieher; und das ist ihr ewiger unvergänglicher Ruhm. Der Gedanke vom erziehenden Unterricht hat innerhalb der deutschen Pädagogik eine bald dreihundertjährige oder wohl noch ältere Geschichte hinter sich: durch die lange Zeit zum mindesten von der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts ab bis herauf zu uns arbeiteten die erlesensten Männer an der Begründung dieses Gedankens. Freilich hat er währenddem eine Entwicklung durchgemacht. Aber ist das nicht der Weg eines jeden großen Gedankens? Doch welches auch die besonderen Fügungen im Leben gewesen seien, welche die großen Lehrer überhaupt zum pädagogischen Berufe führten, ob der eine mehr von der Religion, der andere mehr von der Philosophie her auf den Gedanken der Erziehung durch den Unterricht gekommen, welches auch der Stand der Philosophie in den verschiedenen Zeiten und das Maß der philosophischen Bildung des einen oder anderen dieser großen Lehrer, welches endlich selbst die merkbaren Unterscheidungen in ihrer pädagogischen Einsicht: dennoch erscheint der pädagogische Unterrichtsgedanke schon von seinen Anfängen an in seinen zwei wesentlichsten Zügen bei ihnen allen durchaus sicher bestimmt: einmal in dem Zuge, daß der rechte Unterricht nur von Persönlichkeiten ausgehen kann, die von wahrer Menschenfreundlichkeit, von inniger Anteilnahme an dem Leben des Nächsten erfüllt sind; und sodann in dem Zug, daß der rechte Unterricht selbst auf naturgemäße Art darauf ausgehen muß, den Lernenden innerlich zu heben, ihm den richtigen Weg zu weisen, ihn innerlich zu befreien, das Streben nach Höherem in ihm zu entfachen. Man darf also getrost sagen: der Begriff des erziehenden Unterrichts steht schon durch die Jahrhunderte deutscher Pädagogik in den Hauptzügen fest. Wenn es gleichwohl heute noch bei uns Leute gibt, die ihn umstreiten, so liegt das lediglich an diesen Leuten selbst. Gleichwie die großen Lehrer zum Gedanken des pädagogischen Unterrichts nur von ihrem Gemüt, ihrem ernsten Erziehungsstreben und rastlosen Arbeiten für das Beste der Jugend aus gelangten; so ist auch bei jedem andern

Digitized by Google

die Anerkennung des Gedankens vom erziehenden Unterricht an das persönliche höhere Interesse für die Jugendveredlung und das Arbeiten in deren Dienst geknüpft. Pädagogische Einsicht und pädagogisches Leben hängen eben unabtrennbar zusammen. Der pädagogische Unterrichtsgedanke müßte nicht sittlicher Natur sein, wenn dem anders wäre. Gerade darin offenbart sich seine Herkunft aus der ethischen Wertschätzung, daß er aus dem höchsten besten Wollen des Lehrenden entspringt, daß der ethisch Blinde oder Taube ihn nicht zu würdigen vermag. Was man den Zweiflern am Sittengesetz gegenüber mit Recht betont hat, daß solche Menschen erst einer Kultur bedürfen, damit sie von der Gültigkeit des Sittengesetzes sich zu überzeugen vermögen: das muß man auch gegenüber den pädagogischen Skeptikern hervorheben: die pädagogische Erkenntnis ist gebunden an die Beschaffenheit des Herzens: an die persönliche Höhe der Lehrenden. Die Verwerfung des Gedankens vom erziehenden Unterricht zeugt wider ihre eignen Urheber! (Forts. folgt.)

Was tut dem christlichen Religionsunterricht not?

Andeutungen von

Lic. Dr. **Boehmer** in Raben, Herausgeber der »Studierstube« [1])

Der Religionsunterricht ist zunächst Unterricht. Als solcher hat er die Aufgabe, Kenntnisse darzubieten und Fertigkeiten zu vermitteln. Er soll die Wirklichkeit zeigen, sie anwenden und sich in sie fügen lehren. Diese Wirklichkeit ist erstlich ein geschichtlicher ferner ein gegenwärtiger Tatbestand.

Fragen wir, in welcher Weise der übliche Religionsunterricht den geschichtlichen Tatbestand, der unsere christliche Religion begründet hat und in der Bibel niedergelegt ist, den Kindern vorgeführt wird, so ist da vieles zu wünschen übrig. Nicht der wirkliche Tatbestand, sondern vielfach eine wissenschaftlich längst überwundene Vorstellung von demselben wird gelehrt. Das gilt sowohl von dem Inhalt des Alten wie des Neuen Testaments. Laut biblischer Chronologie ist die gegenwärtige Welt 4000 Jahre v. Chr. geschaffen worden, während feststehende geschichtliche Tatsachen uns zeigen, daß es um 4000 v. Chr. hochentwickelte Kulturreiche am Nil und am Euphrat gegeben hat. Laut der biblischen Urgeschichte ist auf die Schöpfung der Sündenfall und etliche tausend Jahre später die Sintflut und mit

[1]) Kirchlich-theologische Monatschrift, Leipzig.

Digitized by Google

ihr der Anfang eines neuen Menschengeschlechts gefolgt, während die geschichtliche Forschung alle diese Vorgänge in der hier vorliegenden Fassung zu beanstanden hinreichende Gründe hat. Die Erzählungen von den Urvätern Abraham, Isaak, Jakob, von Mose und dem Auszug aus Ägypten sowie von den ältesten Zeiten Israels sind in einer Form überliefert, die Anspruch auf den Wert von historischen Berichten, unbeschadet eines historischen Kerns und historischer Grundlagen, nicht erheben kann. Die Erzählungen von Elia und Elisa, von Daniel und viele andere tragen anerkanntermaßen mehr oder weniger das Gepräge der Nichtwirklichkeit. Manche Berichte aus dem Leben Jesu, die Geburtsgeschichte, viele Ereignisse und Aussprüche sind mit mancherlei Schwierigkeiten behaftet, so daß ein Pochen auf den Buchstaben undurchführbar ist. Dennoch wird dies alles und vieles andere im Unterricht mehr oder weniger bestimmt als buchstäbliche geschichtliche Wirklichkeit behandelt. Selbst da, wo Anlaß wäre, auf die Frage: ob buchstäbliche Wirklichkeit oder etwas anderes, einzugehen, wird fest daran gehalten, daß es sich durchweg um feststehende Geschichtstatsachen handelt oder wenigstens ein dahin gehender Eindruck erweckt. Kommt nun gar ein Kind aus sich selbst oder wie sonst auf die Frage, woher die Menschen, in deren Land Kain gegangen ist, gekommen seien (1. Mos. 4, 16. 17); oder wie Jakob in seinem Tadel für Joseph dessen Mutter habe erwähnen können (1. Mos. 37, 10), wo doch Rahel schon vorher (1. Mos. 35, 19) gestorben gewesen sei; oder woher Ahab (1. Kön. 22, 6) 400 Propheten Gottes um sich gehabt habe, während er doch ein Anhänger Baals und Beschützer der Baals-Propheten gewesen sein soll (21, 26); oder ob Jesus vor dem Einzug in Jericho oder beim Austritt aus Jericho einen oder zwei Blinde geheilt habe (vergl. Matth. 20, 30. Mark. 10, 49. Luk. 18, 35) usw. usw.: so werden alle derartige durchaus berechtigte Bedenken mit Redensarten beschwichtigt oder niedergeschlagen, die jedenfalls alles andere als den wirklichen Tatbestand zugeben oder gar aufzeigen

Diese ganze Lage der Dinge hängt bekanntlich mit einer veralteten und daher wissenschaftlich längst aufgegebenen mechanischen Auffassung der Bibel, der sogenannten wörtlichen oder buchstäblichen Inspirationslehre zusammen. Demnach wäre die erste fundamentale Forderung an den Religionsunterricht diese, daß eine sachgemäße, den wirklichen Tatbestand würdigende Auffassung der heiligen Schrift dem Unterricht in der biblischen Geschichte auf allen Schulstufen zu Grunde gelegt wird. Wollte man sich dabei auf pädagogische Rücksichten beziehen und vorschützen, daß man den Kindern herkömm-

Digitized by Google

liche Auffassungen nicht ohne Gefahr für ihre Pietät und ihr Seelen- und Gemütsleben überhaupt nehmen dürfe, so würde eine solche Rücksichtnahme doch höchstens dazu berechtigen, daß man hier die Grundsätze pädagogischer Weisheit und Vorsicht nicht außer acht lasse; aber nimmermehr dazu, daß man die Wirklichkeit verdeckt, verschweigt und so an der Irreführung der Kinder schuld wird. Man steht hier vielmehr vor der großen und allerdings nicht leichten Aufgabe, den Kindern klar zu machen, daß Religion etwas ganz anderes ist als Aufnahme und Anerkennung einer Reihe von Tatsachen, die menschlich-geschichtlicher Forschung unterliegen.

Damit kommen wir auf das zweite. Religionsunterricht ist Unterricht in der Religion. Ist aller Unterricht Erziehung oder soll anders ausgedrückt, aller Unterricht erziehlich wirken, so hat ganz besonders der Religionsunterricht sich klar zu machen, daß es nicht lediglich darauf ankommt, Erkenntnisse darzubieten oder die Erkenntnisse um der Erkenntnisse willen zu geben. Vielmehr sind diejenigen Erkenntnisse darzureichen, die Religion zu zeigen und mitzuteilen geeignet sind. Die Religionstunden haben die Wirklichkeit so dazustellen, daß sie Gott selber aufzeigen, wie er in vergangenen Zeiten den Menschen begegnet ist und wie er noch gegenwärtig mit den Menschen handelt und zu ihnen redet. Diese Selbstoffenbarung Gottes, um den dafür gebräuchlichen und bezeichnenden Ausdruck zu gebrauchen, kann aber ebensowohl durch Sagen, Mythen, Märchen, Legenden, Romane, Gleichnisse usw. vermittelt werden, wie durch geschichtliche Tatsachen als solche. Man ist ja doch längst davon zurückgekommen, in Sagen, Märchen, Legenden und dergl. reine Erfindungen menschlicher Phantasie, Lügen, Albernheiten zu erkennen, sondern man würdigt alles derartige jetzt mit Recht als Ausprägungen menschlichen Gemüts- und Seelenlebens, worin tiefe seelische Bedürfnisse und ahnende Sehnsucht nach der Ewigkeit, ob auch in ungenügender Gestalt, sich aussprechen. Würde diese Erkenntnis, wie es pädagogische Pflicht erheischt, auf die Bibel und die Geschichte der christlichen Religion angewandt, so würde ein ungeheurer Fortschritt der Religion selbst die notwendige Folge sein. Das Thema: Gott und die Seele, dargestellt in einer heiligen Geschichte von den Anfängen der Menschheit bis auf Christus und von Christus bis auf die Gegenwart, dargestellt in den Wirklichkeiten der Gegenwart im weitesten Sinne des Worts und auch in den Wirklichkeiten der Kindesseele, das ist der Gegenstand des christlichen Religionsunterrichts, wie er sein soll und sein muß und in Wahrheit fruchtbringend wirkt:

Digitized by Google

ihm muß die unterrichtliche Behandlung von biblischer Geschichte, Katechismus, Kirchenlied usw. dienstbar gemacht werden.

Selbstredend wollen diese Erkenntnisse in einer dem kindlichen Verständnis angepaßten Form geboten sein. Doch nie auf Kosten der Wahrheit! Von einer Schöpfungsgeschichte zu reden ist ebenso unweise, wie den Inhalt von 1. Mos. 1 als Legende oder Gedicht zu bezeichnen, weil jenes wie dieses falsche Vorstellungen erwecken muß. Nennt man es dagegen eine Erzählung von der Schöpfung, so hat man damit dem wirklichen Tatbestand Rechnung getragen und ist auch in der Lage, auf jeder Stufe des Unterrichts die dem angemessene Deutung hinzuzufügen.

Die im Vorstehenden gebotenen Ausführungen, die übrigens den Forschungsergebnissen ebensogut der sogenannten konservativen oder positiven Theologie, auf deren Boden ich stehe, wie denen der liberalen, freien oder freieren Theologie entsprechen, gelten grundsätzlich für alle Schulen, höhere wie niedere. Sie sind auch für alle Schulen noch mehr oder weniger eine Sache der Notwendigkeit. Auf den höheren Schulen ist erst ein gewisser Anfang zur Besserung gemacht, während die Volksschulen von allem dem so gut wie nichts zeigen. Ziel einer weisen und wahrhaftigen Schulregierung hat daher zu sein, daß zuerst einmal auf den Lehrerbildungsanstalten mit der Darbietung der skizzierten Bibelauffassung Ernst gemacht wird. Das wäre auch darum ebenso möglich wie nötig, weil eine Reihe von tüchtigen und maßgebenden Schulmännern selbst die neuen Erkenntnisse teilen. Nur zögern sie bisher, von dem Gebrauch zu machen, was ihrer eigensten Überzeugung entspricht. Hier liegt meines Erachtens die nächste Aufgabe der Zukunft auf dem Gebiet des christlichen Religionsunterrichts.

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Deutsche Sprache, deutscher Unterricht in Frankreich

Die neue französische Methode Deutsch zu lehren

Von Prof. Dr. H. Schoen in Toulouse (rue de l'université)

(Schluß)

In den beiden folgenden Jahren, also in Quarta und Tertia,[1]) wird nach dem neuen Lehrplan der Unterricht theoretischer. Die deutsche Grammatik, die in Quinta und Sexta auf wenige ganz unentbehrliche Regeln beschränkt war, wird nun gründlicher gelernt. Man muß sich jedoch hüten, diesem Unterricht einen allzu dogmatischen Charakter zu geben. Die Wichtigkeit, sagen ausdrücklich die neuen Instruktionen, die man den grammatischen Regeln und besonders den zahlreichen Ausnahmen beimißt, darf nicht in »Regelmanie« ausarten. Die alte französische Methode, die abstrakten Regeln vorangehen und die Beispiele folgen zu lassen, ist glücklicherweise abgeschafft worden, und es wird dringend empfohlen, zuerst konkrete Beispiele und erst darauf Regeln zu geben.[2]) Die Erfahrung hat bewiesen, wie oft die auswendig gelernten Regeln von mittelmäßigen Schülern übertreten werden und wie gering ihr praktischer Nutzen ist. Besser ist es, wenige Hauptregeln gründlich zu kennen, als Hunderte von Regeln und Ausnahmen gelernt zu haben, die man praktisch doch nicht anwenden kann.

Was die schriftlichen Übungen betrifft, so schien man, sie zuerst fast gänzlich abschaffen zu wollen, solange die Schüler nicht im stande wären, einen deutschen Aufsatz zu schreiben. Allmählich aber fühlen die meisten Neuphilologen, daß schriftliche Exerzitien bei der Erlernung einer fremden

[1]) Da man in Frankreich nur ein Jahr in Sekunda und Tertia zubringt, so entspricht ungefähr die französische Tertia der deutschen Quarta.

[2]) Ganz wie es Viëtor und die Reformisten in Deutschland verlangt haben: S. Neuere Sprachen. X, 4. S. 256 ff.

Digitized by Google

Sprache kaum entbehrt werden können.[1]) Über das Maß und die Art derselben geben sich jedoch seit 2 Jahren die größten Meinungsverschiedenheiten kund. Einstimmig wird betont, daß die schriftlichen Exerzitien nicht auf Kosten der mündlichen Übungen gepflegt werden dürfen. Man möchte die früheren Übersetzungen aus dem Französischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Französische allmählich durch freiere Arbeiten ersetzt wissen. So hat man versucht, auf Grund eines deutschen Textes, der 2- oder 3 mal in der Klasse vorgelesen worden ist, freie Ausarbeitungen anfertigen zu lassen. Freie deutsche Aufsätzchen können auch schon in der zweiten Periode aufgegeben werden, sobald man leichte Themata wählt. So werden in Tertia »Beschreibung eines Pferdes«, »... eines Löwen«, »... eines Tigers« und ähnliche Aufsätze, in Quarta »Unsere Wohnstube«, »Unser Haus«, »Unser Museum« aufgegeben. Dazu kommen andere schriftliche Übungen, die aus dem Elementarunterricht der französischen Volksschulen herübergenommen worden sind und in Quarta, manchmal schon in Quinta und Sexta aufgegeben werden. Unter ihnen muß man besonders das Exerzitium erwähnen, das man in Frankreich neuerdings »La Grille« (Gitter) genannt hat. Es besteht darin, daß man in einer Erzählung, in einem Märchen oder in irgend einer Beschreibung gewisse Worte (Substantive oder Adjektive) ausläßt, die fehlenden Wörter durch einen Strich (—) oder durch Punkte (. . .) ersetzt, die so ausgemerzten Texte diktiert oder besser autographieren läßt und austeilt; die Schüler müssen dann zu Hause die Lücken ausfüllen: mancher findet die ursprünglichen Wörter; andere wählen ähnliche oder sogar sehr verschiedene aber doch passende Ausdrücke; noch andere ersetzen ein Wort durch zwei oder drei Synonyma, und so entsteht oft eine gewisse Mannigfaltigkeit, die der Korrektur Leben und Interesse verleiht. »Exercice à la fois mécaniques, schreibt darüber Prof. G. Camerlynck aus Nancy, »car le tiret qui marque la lacune suggère comme impérieusement le terme absent; et intelligent, littéraire même, car tous les élèves ne donnent pas toujours la même réponse, et apprennent ainsi par expérience la valeur du mot propre dans la langue étrangère comme dans la leur.«[2]) Daneben finden wir in den neuesten Schulbüchern Reimspiele, Rätsel, Konjugations- und Deklinationsübungen u. a. mehr, die die früheren »thèmes« und »versions« ersetzen sollen. Auch Diktate werden sehr oft in Quarta und schon in Quinta verlangt, nicht allein der deutschen Orthographie wegen, sondern vielmehr um das Ohr der Schüler zu üben. Nur beiläufig sei hier erwähnt, daß seit 1902 die neue deutsche Rechtschreibung, wie ich es seit 12 Jahren verlangte, in alle französischen »lycées« und »collèges« eingeführt worden ist.

— — — — — — — — — — — — — — —

In der letzten Periode endlich, d. h. in Sekunda und Unterprima sollen die Schüler fähig sein, einen deutschen Aufsatz zu schreiben; dies

[1]) Besonders die Direktoren und die Aufseher verlangen einstimmig schriftliche Übungen, um die Internen zu beschäftigen.

[2]) Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes. XIV. Jahrg., No. 11. Januar 1903. Les devoirs dans la méthode directe. S. 496.

Digitized by Google

war der Zweck der vorhergehenden Exerzitien; als Themata werden Briefe, Erzählungen, Beschreibungen, Charakterschilderungen, geschichtliche Erörterungen, Vergleichungen. Sprichwörter, Zergliederung und Kritik deutscher Dramen oder prosaischer Werke aufgegeben. Es wird besonders empfohlen, sich in diesen Aufsätzen vor allem mit dem Lande zu beschäftigen, dessen Sprache man lernt, und dessen Geschichte, Geographie, Leben und Sitten zu studieren. Dies gilt auch von der Lektüre, die nun zur Hauptbeschäftigung wird. Kaum sind drei Jahre vergangen, seitdem die neue Methode in die französischen Staatsanstalten eingeführt worden ist, und schon sind zahlreiche Lesebücher entstanden, die auf Grund der offiziellen Instruktionen von 1902 verfaßt worden sind. Man muß staunen, wenn man in den Ausgaben von Hachette, Didier, Delagrav, Delalaive u. a. mehr die Fortschritte wahrnimmt, die in so kurzer Zeit gemacht worden sind. Da finden wir nicht nur die schönsten Erzählungen aus der deutschen Sagenwelt, interessante Schilderungen aus der deutschen Geschichte, Gedichte, Novellen, Anekdoten, Rätsel und Witze, sondern auch Bilder aus dem deutschen Schüler- und Studentenleben, die Grundsätze und Ziele des Korpsstudententums, Beschreibungen eines studentischen Korps, einer Mensur, einer Kneipe, eines Kommerses, Lieder aus dem Kommersbuch, Theaterzettel, Einladungskarten, Speisekarten, Annoncen u. dergl. Mit einem Wort, man möchte den französischen Gymnasiasten Deutschlands Volks- und Studentenleben vor Augen führen. Und die schönsten Illustrationen schmücken den Text. So finden wir im Buch der Prima,[1]) als Beispiel des Renaissancestils, eine phototypische Aufnahme vom Rathaus zu Bremen, als Beispiel des Barockstils einen Pavillon des Zwingers in Dresden; der Kölner Dom und derjenige zu Worms fehlen auch nicht. Es folgen Peter Vischers Sebaldusgrab und Rauchs Friedrich der Große, Rietschels Doppelmonument in Weimar und Dürers Hauptgemälde, Holbeins Madonna und Totentanz, Mittelalterliche Studenten, Chargierte der Heidelberger Burschenhaften, Ein Heidelberger Korps auf der Kneipe, der Jenenser Karzer u. a. m. In einem andern Buch über »Deutschland, dessen Sitten, Leben, Geographie, Monumente, Handel, Industrie, Kunst und Literatur« von Professor J. Dresch finden wir reizende Schilderungen der Vogesen, des Schwarzwaldes, Bayerns, Württembergs, Berlins, der Sächsischen Schweiz, des Riesengebirges mit seinen volkstümlichen Sagen, des Thüringer Waldes, der Hansestädte, des Rheintales usw.[2]) Auch dies neue Buch enthält die schönsten Illustrationen: Holzflößer im Schwarzwald, die Porta Nigra in Trier, das Rathaus in Bremen, Friedrichs des Großen Denkmal in Berlin, das Brandenburger Tor, das Potsdamer Schloß, die historische Windmühle bei Sanssouci, die Wartburg, das Prebischtor u. a. m. Dazu kommen noch Pläne von Berlin,

[1]) Deutsches Lesebuch, Oberstufe, II. Teil, für Prima. Von F. Meneau, Prof. am Lycee Carnot, A. Wolfromm, Redakteur der Revue des Langues vivantes und Ch. Lorber, Prof. am Collège Stanislas. Paris, Didier, 1904.

[2]) J. Dresch, L'Allemagne, Sa vie, ses moeurs, sa géographie, ses monuments, son commerce et son industrie, ses arts, sa litterature. Paris, Delalain, 1903.

Digitized by Google

Wien, Prag, Hamburg, Leipzig, München, Dresden und anderer deutschen Hauptstädte. Die meisten deutschen Schulbücher für obere und mittlere Klassen enthalten große Karten von Deutschland, und sogar in den Elementarbüchern für Sexta und Quinta werden die Bilder immer zahlreicher.

Daß sich mit solchen Hilfsmitteln der neusprachliche Unterricht auf ungeahnte Weise entwickeln wird, ist leicht einzusehen.

Besonders aber der Geist, der den ganzen Unterricht beseelt und durchdringt, hat sich erneut. Früher lernte die französische Jugend Deutsch, wenn sie für Prüfungen oder aus andern Gründen Deutsch lernen mußte. Heutzutage lernt sie Deutschlands Sprache mit Freude und Eifer, ja sogar öfters mit Begeisterung. Man hat das Gefühl, daß man die fremden Länder und Literaturen mit Sympathie studieren will. Die neuesten offiziellen Instruktionen, die den neusprachlichen Unterricht betreffen, betonen diese Seite des neuen Unterrichts. Sie empfehlen den Neuphilologen, aus ihrem Schulzimmer »ein kleines Deutschland«, »ein kleines England« (une petite Allemagne, une petite Angleterre) zu machen. Um dies zu erreichen, werden an den Wänden deutsche Bilder, Karten, Pläne, Anschlagezettel aufgehängt. Sammlungen aller Art werden gekauft. Alles was den Gymnasiasten die Illusion eines Aufenthalts in Deutschland oder in England geben kann, wird nach und nach angeschafft. Man will den Schülern die Herrlichkeit der deutschen Kunst und die Pracht der deutschen Naturschönheiten vorführen. Man möchte sie lehren, die Seele eines fremden Volkes zu verstehen und zu schätzen. Sehr bezeichnend ist in dieser Beziehung eine akademische Rede, die Professor Schmitt im Jahre 1902 bei der Preisverteilung des »Lycée Louis-le-Grand« in Paris hielt. »Négligées après 1819, lorsque les peuples se renfermèrent dans leurs territoires pour constituer leurs nationalités, les langues vivantes sont rentriés en faveur ... Après la fatale surprise de 1870, nous leur faisions l'accueil qu'on réserve à un ennemi, et nous ne manquions aucune occasion de leur manifester notre hostilité. Lorsque nos maîtres de la Sorbonne nous renvoyaient à l'érudition allemande pour mieux nous initier à la civilisation antique, nous protestions au fond de nos coeurs. Aujourd'hui, mes amis, vous ne témoignez plus la même antipathie à la langue allemande, vous vous montrez plus polis à son égard; vous consentez à l'écouter avec sympathie et même à la parler; et touchants sont les efforts que vous tentez pour proférer ces sons étranges, auxquels vos gosiers ne sont pas façonnés.« [1]) Enthalten nicht diese wenigen Worte ein kurzes Résumé unserer Arbeit?

— — — — — — — — — — — — — — —

Man scheint also in Frankreich einen Mittelweg zwischen Viëtor und Koschwitz einschlagen zu wollen. Man möchte den ganzen Sprachunterricht erneuen ohne die Einseitigkeiten gewisser französischen Reformlehrer zu billigen. Schon vor vier Jahren empfahl ein erfahrener Fachlehrer, Professor Wohlfeil, in seinem bekannten Buch »Der Kampf um die

[1]) Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes. XIX. Jahrgang No. 9. 13. Nov. 1902.

Digitized by Google

neusprachliche Unterrichtsmethode« diesen Mittelweg. »Man will nicht annehmen«, lesen wir in dem Werk, »daß es einen Mittelweg geben könne, eine Vermittlung, die alles in Ordnung bringen würde.« [1])

Die neueste französische Methode ist eben eine solche Vermittlung zwischen den äußersten Ansichten der modernen Sprachlehrer; und diese Vermittlung möchte die zahlreichen Erfahrungen der letzten Jahrzehnte benützen.

Der große Vorteil dieser Methode ist, daß sie, wie es schon seit Jahren in Deutschland geschieht, die praktische Seite des neusprachlichen Unterrichts betont, daß sie die neueren Sprachen nicht mehr als tote Körper, sondern als lebende Organismen behandelt. Endlich hat man auch in Frankreich eingesehen, daß lebende Sprachen, im Gegensatz zu den toten, natürlich tönende Idiome sind, d. h. solche, bei denen die mannigfaltigen Sprachlaute auf Grund einer direkt mitteilbaren Überlieferung tatsächlich tönen, und zuerst ohne das Medium der Schrift gelernt werden können. Dementsprechend wäre es ein Unsinn, das beim Unterricht in toten Sprachen leider nicht zu vermeidende Lehrverfahren als ein notwendiges Verfahren auf den neusprachlichen Unterricht übertragen zu wollen. Eben weil die neueren Sprachen Lautsprachen sind, werden sie am besten sinnlich erfaßt und — besonders von jüngeren Schülern — auch sinnlich, fast unbewußt gehandhabt.

Infolgedessen ist mit Recht in Sexta und Quinta, d. h. in den beiden ersten Jahren, ein konkreter, sinnlicher, in Anschauungen sich bewegender Unterricht empfohlen worden; man hat verstanden, daß der neusprachliche Unterricht anfangs — wenigstens wenn es sich um 9—10jährige Kinder handelt [2]) — an den Instinkt mehr als an den Verstand des Lernenden appellieren und den Gebrauch der betreffenden Sprache sozusagen zu einem Naturbedürfnisse gestalten muß.

Dementsprechend hat man mit Recht vorgeschrieben, den eigentlichen grammatischen Unterricht erst in Quinta und Quarta anzufangen. Allerdings wird es nicht möglich sein, die deutsche Grammatik in Sexta und Quinta gänzlich zu entbehren, und das ist auch nicht vorgeschrieben. Ein gründlicher theoretischer Unterricht ist aber nur dann wirklich nützlich und fördernd, wenn ein Schüler schon gewisse Elementarkenntnisse besitzt. Denn der theoretisch grammatische Unterricht in neueren Sprachen muß den Schüler von der anfänglichen Unbewußtheit zur wissenschaftlichen Bewußtheit, vom instinktmäßigen Nachahmen zur bewußten Beherrschung der Sprache führen. Und diese Beherrschung des Stoffes ist nur dann möglich, wenn der Lernende fähig ist, das Sprachmaterial zu analysieren. Hat nicht eine langjährige Erfahrung eben in Frankreich bewiesen, wie wenig Sicherheit die meisten Schüler in der praktischen Anwendung der auswendig gelernten Regeln besitzen, wenn diese zu früh und zu dogmatisch

[1]) Vergl. Ebenda S. 68.

[2]) Mit Erwachsenen müßte man vielleicht anders verfahren. Es ist meines Erachtens gar nicht bewiesen, daß ein und dieselbe Methode mit Erwachsenen und Kindern angewendet werden muß.

Digitized by Google

gelernt werden. Längst ist auch in Frankreich die frühere Regelmanie verschwunden, und immer mehr ist der Glaube an die allein seligmachende Kraft der Regel verloren gegangen. Wenn aber die Regeln doch nicht genügen, um eine neuere Sprache zu lernen, so ist es besser, dieselben auf das unentbehrlichste zu beschränken und zuerst lieber Hör- und Sprechorgane zu üben. Erst nachher wird die Analyse kommen, um die »anschauend« gelernten Begriffe zu gruppieren: ihr unentbehrliches Hilfsmittel ist die Schrift. So wird auf Grund der Lektüre die neusprachliche Grammatik — im Gegensatz zum griechischen und lateinischen Unterricht, der von Anfang an mehr didaktisch, mehr abstrakt ist — den schon bekannten Sprachstoff, nämlich die Reihen von Schällen, zergliedern und erklären, um auf diese Weise die selbsttätige Untersuchung zu fördern. So wird auch der neusprachliche Unterricht, obschon er vor allem ein praktisches Ziel zu erreichen sucht, eine pädagogische Bedeutung haben.

Sollte dieses pädagogische Ziel nicht zu erreichen sein, so wäre unser Fach für Erziehungszwecke unbrauchbar: so groß auch seine praktische Nützlichkeit sein mag, es wäre, den andern literarischen Hauptfächern, die man in Frankreich noch immer »les humanités« nennt, als eine überflüssige Beigabe angereiht, die dem weiten, durch Jahrhunderte gezeitigten und sozusagen geheiligten Erziehungsplane nur lose angehängt wäre.

Endlich müssen wir die Sympathie loben, mit welcher die jüngsten Neuphilologen im Anschluß an die neue Methode die neueren Sprachen und besonders Deutsch lehren. Es ist gar nicht zu verkennen, daß wir uns in Frankreich an einem Wendepunkt in der Geschichte des deutschen Unterrichts befinden. Wie es Dr. Freimund neuerdings in den »Funken« zeigte,[1]) sind allerdings die früheren Revancheideen nicht verschwunden, und eine unbedeutende Gelegenheit kann genügen, um den Nationalhaß zu entfesseln. Ein solcher Funke war vor wenigen Monaten die Marokko-Affäre. Da sah man klar und deutlich, wie leicht die alte Abneigung in allen Volksschichten erwachen kann. Doch muß man zugeben, daß sich seit einigen Jahren der Gedanke eines Bundes oder wenigstens eines »herzlichen Einverständnisses« mit Deutschland in Frankreich nach und nach verbreitet. Und dazu haben gewiß die neueren Sprachen und ganz besonders der deutsche Unterricht beigetragen.

— — — — — — — — — — — — — — —

Nachdem ich die Vorteile der neuen Methode so ausführlich betont habe, fühle ich mich desto freier, um auch die Schattenseiten der neuen Organisation anzudeuten.

Was ich vor allem im neuen Lehrplan bedaure, ist das Verschwinden des deutschen Unterrichts in Septima, Oktava und Nona. Vielleicht ist das einfach aus Budgetrücksichten geschehen. Diese Klassen hatten wöchentlich vier Stunden Deutsch, und es wäre wohl schwierig gewesen, die Zahl der deutschen Stunden in den andern Klassen zu verdoppeln,

[1]) Funken, 2. Augustheft, 1905. II. Jahrgang, No. 16. S. 492—499.

Digitized by Google

ohne anderswo gewisse Opfer zu bewilligen. Doch darf man nicht vergessen, daß eine Reform fast immer gewisse Ausgaben voraussetzt, ohne die sie im voraus zum Scheitern verurteilt ist. Eben in den Elementarklassen hätten Anschauungsunterricht, Gesang, Chorlesen, Konversation und ähnliche Übungen Erfolg haben können. Eben in diesen Klassen ist es leicht, durch Geberden und allerlei Bewegungen das Verständnis einer fremden Sprache zu fördern und das Erlernen des konkreten Sprachstoffes zu erleichtern.

Auch scheint man mir in Frankreich zu leicht zu vergessen, daß der Hauptzweck des Gymnasialunterrichts überhaupt — also auch des Sprachunterrichts — eine naturgemäße, planmäßige, gründliche Erziehung ist. Dies scheint aus der Zeit zu kommen, wo diese moralische Bildung der Schüler dem »Professeur d'humanités«, d. h. dem Lehrer der drei »klassischen Sprachen« (Griechisch, Lateinisch und Französisch) anvertraut war. Ein und derselbe Lehrer, der Klassenlehrer, hatte nicht nur diese drei Sprachen, sondern auch Geschichte und Geographie zu lehren. Unter seiner Leitung standen also die Schüler täglich zwei bis vier Stunden. Kein Wunder wenn ihm die moralische Bildung der Schüler anvertraut war und wenn der arme »maître de langues«, wie man ihn verächtlich nannte, auf irgend welchen ethischen Einfluß verzichten mußte. Nach und nach aber haben andere Fächer neben den alten Sprachen eine ganz neue Bedeutung erhalten. In manchen Klassen haben heutzutage die Sprachlehrer fast so viel Stunden als der eigentliche Klassenlehrer. Infolgedessen sollte ihm, wie jedem Fachlehrer, als oberste Aufgabe gestellt werden, seine Tätigkeit erzieherisch zu gestalten, d. h. an der normalen Ausbildung aller moralischen Anlagen der kindlichen Seele mitzuwirken; und zwar sollte meines Erachtens alles aufgeboten werden, um bei den Schülern den Trieb zum selbständigen Denken und Handeln, zur freien Initiative zu fördern; was besonders die neueren Sprachen betrifft, sollte man vor allem bestrebt sein, das Bedürfnis der jüngsten Schüler nach anschauendem, sinnlichen Erfassen der Erkenntnisgegenstände zu befriedigen; und eben in diesem Bestreben liegt der Grund des langjährigen Erfolges der Berlitzschen und Gouinschen Methode.

Zweitens sollte aber auch das nicht minder natürliche und wesentliche Bedürfnis der Schüler nach analysierender Reflexion über das anschauend erkannte befriedigt werden. Daran würde sich eine dritte Aufgabe anschließen, nämlich die Befriedigung des inneren und gleich wertvollen Bedürfnisses des Kindes nach freiem Spiel mit den durch sinnliche Anschauung und analysierende Reflexion erworbenen Kenntnissen.

Somit wird die beste Methode diejenige sein, die zugleich Anschauungsbedürfnis, Reflexionsverlangen und Selbsttätigkeitstrieb befriedigt. Die neue französische Methode Deutsch zu lehren will den Schülern vor allem das fremde Sprachmaterial auf eine Weise darbieten, die alle gesunden Bedürfnisse seines Geistes berücksichtigt und alle normalen Forderungen seiner geistigen Natur zu befriedigen sucht. Der Sprachlehrer soll infolgedessen an einer vollständigen und harmonischen Ausbildung aller Kräfte seiner Zöglinge fleißig und besonnen mitwirken. Und endlich darf

Digitized by Google

er niemals vergessen, daß das Ziel des neusprachlichen Unterrichts immer sein wird, eine fremde Sprache wirklich zu beherrschen. Denn warum sollte jemand eine oder mehrere fremde Sprachen halb oder stümperhaft kennen lernen? Es ist zwar möglich, daß es einem gebildeten Mann nützlich sein kann, eine Ahnung von den alten Sprachen zu haben, um die Etymologie zahlreicher Fremdwörter und Neubildungen zu verstehen. Tatsache ist aber, daß man von einer neueren Sprache, die man nur stümperhaft kennt, keinen praktischen Nutzen zieht. Solange man jedes Wort in einem Lexikon aufschlagen muß, wird nicht nur das Sprechen unmöglich sein: der Erwachsene wird sogar weder ein neues Buch noch eine wissenschaftliche Zeitschrift lesen, denn seine Zeit würde dazu nicht genügen. Die Erfahrung lehrt, daß man lieber das Buch oder die Zeitschrift stehen und einen wichtigen Brief in fremder Sprache übersetzen läßt. Was würde es aber nützen, in der Schule eine fremde Sprache zu lernen, die man später dennoch weder behalten noch benutzen wird? Eine neuere Sprache, die man nur halb kennt, nützt im praktischen Leben soviel wie nichts. Hier besonders gilt Vauvenargue's Wort: »On ne sait utilement que ce qu'on possède parfaitement«. Und der jetzige Generalinspektor Dr. Firmery hat diese Wahrheit noch energischer betont: »Le but de l'enseignement des langues vivantes, schreibt er, est la possessions effective de la langue ... Il s'agit de transformer des connaissances mortes en une pratique vivante, de substituer à un savoir un pouvoir... Il faut que nos élèves aient cette sensation de posséder un instrument pratique et qui peut leur être réellement utile; il faut qu'ils puissent se dire que, quelles que soient plus tard les exigences de leur carrière, ils pourront, non pas échapper tout de suite à toutes les hésitations et à toutes les maladresses, mais comprendre et se faire comprendre par la parole et par écrit et, dans tous les cas, lire sans peine aucune le journal ou le livre, auxquels ils demanderont un renseignement ou une distraction. Et cette sensation, cette conscience de pouvoir quelque chose, leur donnera en même temps le goût de se servir effectivement de la langue.« [1])

Die neue französische Methode, Deutsch zu lehren, wird in dem Maße Erfolg haben, wie sie sich diesem Ziele nähert. Nur an ihren Früchten wird man sie beurteilen können.

2. Bericht über die fünfzehnte Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Bezirk Magdeburg und Anhalt

Von Direktor Fr. Förster in Prenzlau

Der Bevollmächtigte hieß in seiner Begrüßungssprache die Mitglieder und Gäste der gut besuchten Versammlung, die am 15. September

[1]) Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes. Extranummer vom 15. November 1902. XIX, 9 bis.

Digitized by Google

d. J. in Magdeburg tagte, herzlich willkommen und wies darauf hin, daß die pädagogische Welt in diesem Jahre ein hundertjähriges Buchjubiläum feiere, das ein Verein für wissenschaftliche Pädagogik nicht unbeachtet vorübergehen lassen dürfe.

Im Jahre 1806, so führte er aus, erschien die Allgemeine Pädagogik Herbarts, jenes Werk, das als Ergebnis jahrelanger theoretischer Überlegungen und praktischer Erfahrungen betrachtet werden muß. Diese Schrift war nicht Herbarts Erstlingswerk, sondern verschiedene kleinere Arbeiten, die sich sämtlich auf Pestalozzi bezogen, waren ihr voraufgegangen. Trotz der großzügigen Anlage, der Neuheit der Gedanken und der glänzenden sprachlichen Darstellung blieb die Allgemeine Pädagogik zur Zeit ihres Erscheinens so ziemlich unbeachtet, so daß Herbart selbst klagte, die arme Pädagogik habe nicht zu Worte kommen können. Es waren Gründe äußerer und innerer Art, die diese Tatsache erklären. Zunächst äußere Gründe. Im Jahre 1806 war die philanthropische Bewegung noch nicht erloschen, und ihre Schriftsteller beherrschten nach wie vor den pädagogischen Büchermarkt; zugleich aber machte sich die junge Pestalozzi-Literatur bemerkbar. Ziemlich unabhängig von diesen beiden Richtungen waren die Schriften eines Niemeyer, Schwarz, Pölitz, Stephani, E. M. Arndt und Jean Paul. Es war also damals eine außerordentlich reichhaltige pädagogische Literatur vorhanden, so daß ein neues Werk über Erziehung von vornherein einen schweren Stand haben mußte. Dazu kamen noch die politischen Unruhen jener Zeit, die wenig geeignet waren, weitere Kreise zum Studium einer neuen pädagogischen Schrift auf philosophischer Grundlage zu veranlassen. Auch innere Gründe machten sich geltend. Das Buch trug für jene Zeit einen zu allgemeinen, fast farblosen Charakter, denn es liefert nur die allgemeinen pädagogischen Begriffe nebst ihrer allgemeinen Verknüpfung. Hierzu kommt noch die Kürze und Gedrängtheit der Form, die wegen ihrer kunstvollen Begriffsreihen allerdings ein Muster logischer Stoffanordnung ist, aber dadurch auch schwer lesbar erscheint, und diese geringe Lesbarkeit wird noch erschwert durch die Verwendung ungewöhnlicher Ausdrücke und den Gebrauch von Begriffen, deren Sinn erst durch das Studium der später erschienenen metaphysischen, ethischen und psychologischen Schriften des Verfassers vollkommen erschlossen wird. Auch wer sich mit den letzteren hinreichend bekannt gemacht hat, stößt dennoch auf dunkle, noch heute nicht völlig aufgeklärte Stellen.

Trotz alledem ist und bleibt die Allgemeine Pädagogik Herbarts eins der bedeutendsten pädagogischen Werke des 19. Jahrhunderts, ein Werk, das immer und immer wieder verdient studiert zu werden und zwar nicht nur von vorn bis hinten, sondern auch von hinten nach vorn. Und diese Bedeutung liegt in dem ungeheuren Fortschritt, den es durch die in ihm enthaltenen neuen Gedanken in der pädagogischen Literatur hervorrief. Ich kann mir nicht versagen, wenigstens zwei derselben zu skizzieren.

Noch nie zuvor hatte jemand das Ziel der Erziehung so exakt formuliert wie Herbart. Es ist bekanntlich die Charakterstärke der Sittlichkeit. Die Erziehungsziele, die unmittelbar vor Herbart aufgestellt wurden, das philan-

Digitized by Google

thropische, das neuhumanistische und dasjenige Pestalozzis, litten an einer mehr oder weniger großen Unbestimmtheit. Diese Richtungen stellten als Bildungsideal auf: die edle Menschlichkeit, den vollkommenen Menschen und die Ausbildung aller Geisteskräfte; es wurde aber nicht bestimmt gesagt, worin denn die edle Menschlichkeit, die Vollkommenheit des Menschen und die Ausbildung seiner Geisteskräfte bestehe. Nun erscheint Herbart und verkündet: Die edle und vollkommene Menschlichkeit beruht in der Stärke des sittlichen Charakters. Dieses Ziel ist für alle Zeiten und für alle menschlichen Verhältnisse gültig, und daher ist es auch längst Gemeingut der pädagogischen Welt geworden.

Während bis dahin, und vielfach leider noch heute, das Wissen als das Ziel des Unterrichts aufgefaßt wurde, bezeichnet Herbart als Unterrichtsziel das Interesse, und damit die Vielseitigkeit desselben erzeugt wird, muß der Unterricht für Klarheit, Assoziation, System und Methode sorgen. Hierdurch ergibt sich ein das Lehrverfahren genau regelnder Gang, und indem man den Unterricht in den Dienst der Erziehung stellt, gewinnt man die Idee des erziehenden Unterrichts.

Diese kurzen Andeutungen sollen genügen, um den hohen Wert der Allgemeinen Pädagogik Herbarts zu kennzeichnen. Mögen sie für uns alle ein Antrieb sein, uns jetzt in dem Jubiläumsjahr von neuem in dieselbe zu vertiefen! —

Nachdem einige geschäftliche Angelegenheiten geregelt worden waren, trat man ein in die Besprechung der Arbeit von Fr. Förster-Magdeburg »Die psychologischen Reihen und ihre pädagogische Bedeutung«. (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1905/06, No. 45—48. Pädagogisches Magazin, Heft 287. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]).

1. Der Verfasser erörtert zunächst das Wesen der psychologischen Reihen. Das erste Merkmal einer Reihe besteht darin, daß ihre Glieder etwas inhaltlich Zusammengehöriges ausdrücken, während das zweite Kennzeichen darin erblickt wird, daß die einzelnen Glieder eine bestimmte Ordnung einnehmen. Letztere kann durch verschiedene Umstände verursacht werden. Besonders wichtig sind hierbei die Kausalverhältnisse, von denen man logische, metaphysische und teleologische unterscheiden kann. Der Logik fällt die Aufgabe zu, für richtige Anordnung der Vorstellungen und Begriffe zu sorgen. Sie unterscheidet zu diesem Zwecke: 1. die kombinatorische Anordnung, 2. die Partition, 3. die Anordnung nach innerer Abhängigkeit und 4. die Klassifikation. Arten der letzteren sind die analytische und die synthetische Klassifikation. Zu den zwei angegebenen Kennzeichen der psychologischen Reihe kommt noch ein drittes. Es besteht darin, daß die Reihenglieder in abgestuften Intensitätsgraden verschmolzen sind. Nicht nur Vorstellungen, sondern auch Empfindungen, Bewegungen, Gefühle, Begehrungen, Wollungen und Handlungen können die Reihenform annehmen. Das Wesen der psychologischen Reihe läßt sich zusammenfassend folgendermaßen bestimmen: Sie ist eine Aufeinanderfolge von solchen psychischen Erscheinungen, die inhaltlich zusammen-

Digitized by Google

gehören, deren Glieder eine bestimmte Ordnung einnehmen und in abgestuften Intensitätsgraden verschmolzen sind.

In der Besprechung wurde hierzu folgendes bemerkt: Die Lehre von den psychologischen Reihen ist von hoher theoretischer und praktischer Bedeutung. Die Reihenform ist die Grundlage der logischen, ästhetischen, ethischen und religiösen Bildung; sie spielt auch in die pädagogische Pathologie hinein, wie aus Strümpells grundlegendem Werke hervorgeht. Viele Pädagogen haben in der reihenmäßigen Anordnung der Unterrichtsstoffe eine ihrer vorzüglichsten Aufgaben erblickt. Trotzdem zeigt eine neuere pädagogische Richtung eine gewisse Abneigung gegen die Reihen, obwohl sie behauptet, eine psychologische Grundlage zu besitzen. Es ist ein Verdienst Herbarts, daß er genau angibt, was er unter einer Reihe versteht und erst dann diesen Begriff verwendet, während neuere Psychologen mit demselben operieren, ohne ihn genügend festgelegt zu haben.

Gegenüber dem Verfahren des Verfassers erscheint es empfehlenswert, als erstes Kennzeichen der Reihe die Tatsache anzuführen, daß sie Glieder hat; denn durch die Hervorhebung dieses sinnfälligen Merkmals wird das Verständnis für das Wesen der Reihenform erhöht. Sodann verdient auch der Punkt besonders hervorgehoben zu werden, daß ein Glied der Reihe sowohl etwas Einfaches als auch etwas Zusammengesetztes sein kann.

Im Gegensatz zu der in der Arbeit ausgesprochenen Ansicht, daß die reihenmäßige Anordnung von Gefühlen weniger häufig sei, wurde behauptet, daß Gefühlsreihen recht oft vorkommen können. Man brauche nur daran zu denken, daß das Spannungsverhältnis, das sich unter den Vorstellungen bemerkbar macht, als Gefühl zum Bewußtsein kommt. Nun treten häufig, zumal bei Kindern, sehr starke Spannungsverhältnisse ein, so daß die zum Ablauf kommenden Vorstellungsreihen oft Gefühlsreihen mit sich führen. Eine reiche Quelle von Gefühlsreihen kann uns beispielsweise die Arbeit geben.

Von einer Seite wurde die Frage aufgeworfen, woher es käme, daß die Logik mit herangezogen wäre, da es sich hier doch um psychologische Reihen handle. Hierauf wurde folgendes erwidert: Es kommt nicht nur die reihenmäßige Anordnung der Vorstellungen in Betracht, sondern auch diejenige der Begriffe, und die Lehre von den Begriffen gehört in die Logik. Auch im Schlusse zeigt sich die Reihenform, denn er besteht aus den Prämissen und der Konklusio, die zusammen eine Reihe bilden. Alles Psychologische ist nicht immer etwas Logisches, aber alles Logische ist zugleich etwas Psychologisches. Das Logische ist eine besondere Art des Psychologischen, letzteres ist daher das Allgemeine und ersteres das Besondere. Was für das Allgemeine gilt, muß auch für das Besondere Gültigkeit haben.

Hinsichtlich der Klassifikation hat der Verfasser im Anschluß an Strümpells Logik zwischen analytischer und synthetischer Klassifikation unterschieden. Um die erstere handelt es sich dann, wenn eine große Zahl von Begriffen, die einem gemeinsamen Begriff untergeordnet sind, in eine bestimmte Ordnung gebracht werden soll. Eine synthetische Klassifikation liegt dann vor, wenn die angegebenen Merkmale den Umfang des

Digitized by Google

Begriffs vollständig erschöpfen. Derartige Klassifikationen, die man auch genetische nennt, gibt es nur wenige. Beispiele hierzu sind die ethischen Ideen Herbarts und die Kegelschnitte.

2. Der Verfasser erörtert nun die Bedingungen, die gestellt werden müssen, wenn psychologische Reihen zu stande kommen sollen. Zunächst ist eine bestimmte Zeit erforderlich, damit die Glieder verschmelzen können. Sodann dürfen die Reihen nicht zu lang sein, weil in diesem Falle das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit der Glieder verloren geht.

Mit diesen Ausführungen war man in der Besprechung einverstanden. Man wünschte jedoch, daß der Verfasser an dieser Stelle die Langeweile erwähnt hätte. Bekanntlich entsteht dieselbe, wenn die Vorstellungen entweder zu schnell oder zu langsam aufeinander folgen. Im ersten Falle sind wir außer stande, das Dargebotene aufzufassen, und im anderen Falle werden die Vorstellungsreihen durch das Eindringen fremder Glieder zerrissen oder gehemmt. Dadurch entstehen mannigfache Spannungsverhältnisse, die uns als das unangenehme Gefühl der Langeweile zum Bewußtsein kommen. Der Unterricht soll dieses Gefühl nicht aufkommen lassen; daher sagt Herbart mit Recht: »Langweilig zu sein, ist die ärgste Sünde des Unterrichts«. Lange Reihen entstehen auch bei der Zusammenschreibung einzelner Wortverbindungen, deren Auffassung den Schülern deshalb erschwert wird.

3. Alle psychischen Gebilde, so führt der Verfasser weiter aus, verschwinden wieder aus dem Bewußtsein; sie können jedoch bei bestimmten Anlässen reproduziert werden. Die Reproduktion der Reihen kann vom Anfangsgliede, vom Endgliede oder von einem Mittelgliede aus erfolgen. Bei der Reproduktion einer Reihe vom Anfangsgliede aus erheben sich die folgenden Glieder nacheinander und in voller Klarheit. Bei derjenigen vom Endgliede aus werden die vorhergehenden Glieder gleichzeitig und in abgestuften Klarheitsgraden ins Bewußtsein gehoben. Bildet ein Mittelglied den Ausgangspunkt, so erfolgt der Ablauf nach dem Ende zu auf Grund des ersten Gesetzes und gegen den Anfang zu nach dem zweiten Gesetze. Eine besondere Beachtung beanspruchen die sich kreuzenden Reihen. Die bei der Reihenbildung häufig vorkommenden Fehler sind: Einschiebung von fremdartigen Reihen, Auslassung einzelner Glieder und Folgeveränderung derselben.

In der Debatte über diesen Teil wurde zunächst auf die sich kreuzenden Reihen hingewiesen. Diese sind ein gutes Mittel, um die Wiederholung zweckmäßig zu gestalten, da man sich von dem gemeinsamen Gliede nach den verschiedensten Richtungen hin bewegen kann. Auch eignen sie sich vorzüglich, um den unterrichtlichen Standpunkt einer Klasse zu ermitteln. Man würde zu diesem Zwecke beispielsweise die Aufgabe stellen: Erzähle oder schreibe nieder, was du von Königsberg weißt! Sich kreuzende Reihen spielen bei den Schülern zuweilen auch dann eine Rolle, wenn diese im Unterrichte eine Antwort geben, die scheinbar gar nicht an die betreffende Stelle gehört. Forschen wir in diesem Falle genauer nach, so ergibt sich, daß irgend ein Glied der zum Ablauf kommenden Reihen einen Kreuzungspunkt darstellte. — Man spricht

Digitized by Google

auch von vergessenen und gestörten Reihen. Während die ersteren sich durch Reproduktion wieder auffrischen lassen, ist bei den letzteren, da ihre Glieder zersetzt sind, eine Neubildung erforderlich.

4. Der Verfasser wendet sich nun zur Gestaltung und Wechselwirkung der Reihen. Es lassen sich Haupt- und Nebenreihen, oder Reihen erster, zweiter, dritter usw. Ordnung unterscheiden. Die Reihen können ferner so gebildet werden, daß mehrere derselben von einer einzigen Vorstellung ausgehen und sich dann strahlenförmig ausbreiten. Ein und dieselbe Vorstellung kann auch das Endglied mehrerer Reihen sein. Es gibt ferner rekurrente oder zurücklaufende Reihen. Wie zwischen den einzelnen Vorstellungen, so sind auch zwischen den Reihen Hemmungen, Verschmelzungen und Komplikationen möglich.

Die Besprechung fügte keine neuen Gesichtspunkte hinzu.

5 u. 6. Der Verfasser geht nun auf die pädagogische Bedeutung der Reihen näher ein. Der Unterricht sowohl als auch die Zucht haben die Aufgabe, für die planmäßige Pflege der Reihen zu sorgen. Der Unterricht muß darauf achten, daß der Stoff von vornherein reihenmäßig angeordnet werde, daß sich bei der methodischen Durcharbeitung desselben Reihen, Reihensysteme und Reihengewebe ergeben und daß die gebildeten Reihen durch Übung und Anwendung gehörig befestigt werden. Der erste Punkt führt auf die Frage des Lehrplans; die beiden folgenden Punkte beziehen sich auf das Lehrverfahren.

Vom Standpunkte der Reihenbildung müssen alle diejenigen Stoffanordnungen verworfen werden, die dieselbe erschweren oder wohl gar unmöglich machen. Hierher gehört die Anordnung nach konzentrischen Kreisen. Es ist daher nötig, die Stoffe der historischen Fächer chronologisch anzuordnen. Die in der Geschichte anzutreffende Anordnung nach den »Höhepunkten« muß abgelehnt werden. In der deutschen Grammatik ist die Lehre von den Wortarten an die Besprechung der Satzglieder anzuschließen. Der erdkundliche Unterricht folgt am besten der Anordnung nach Landschaftsgebieten. Wenn es sich in der Naturgeschichte ermöglichen läßt, den Schülern »Lebensgemeinschaften« zugänglich zu machen, so zögere man nicht, dieses Prinzip der Stoffanordnung für den Lehrplan zu verwerten; auch die systematische Anordnung ist für die Reihenbildung von Bedeutung. Im Rechenunterricht sollte man nach der Durcharbeitung des Zahlenraums von 1 bis 10 sogleich von 10 bis 100 fortschreiten; auch ist es empfehlenswert, die Operationen des Multiplizierens, Enthaltenseins und Teilens getrennt zu behandeln. Im Geometrieunterricht ist der fachwissenschaftlichen Anordnung gegenüber der Anordnung nach Formengemeinschaften der Vorzug zu geben.

Einige Gedanken aus der Besprechung dieser Teile sind folgende:

Obwohl man im Religionsunterricht den geschichtlichen Stoff erst dann verwerten darf, wenn die Kinder im stande sind, ihn aufzufassen, so muß dennoch die Pflege des religiösen Interesses so früh als möglich einsetzen.

In Bezug auf die »Höhepunkte« im Geschichtsunterricht kann auf ihre Verwendung durch Professor Biedermann in Leipzig hingewiesen

Digitized by Google

werden. Dieser Gelehrte hielt sehr interessante geschichtliche Vorlesungen. Hatte er z. B. über die Schlacht bei Roßbach gesprochen, so ließ er darauf die Schlacht bei Jena folgen und zeigte nun, welche Ursachen die Niederlage Preußens herbeiführten. Eine derartige Behandlung des geschichtlichen Stoffes setzt seine Beherrschung seitens der Hörer voraus. Da eine solche Voraussetzung bei unseren Schülern im allgemeinen nicht gemacht werden kann, so ist es besser, in chronologischer Ordnung fortzuschreiten, wobei selbstverständlich minder Wichtiges auszuscheiden ist.

Im kleinen darf man von der chronologischen Reihenfolge abweichen. Dies ist z. B. der Fall bei der Behandlung einer geschichtlichen Persönlichkeit, wobei man zweckmäßig folgenden Gang innehält: Zuerst werden die Zustände des Landes zur Zeit des Regierungsantritts charakterisiert, wobei darauf zu achten ist, ob die Grenzen des Reiches gesichert waren oder nicht, und wie sich die inneren Verhältnisse damals gestalteten. Hier schon lassen sich verschiedene Reihen bilden. Aus der Darlegung der Zustände ergeben sich von selbst die dem neuen Herrscher erwachsenden Aufgaben. Hieran schließt sich die Frage: Hat der Herrscher diese Aufgaben gelöst oder nicht? Nun ist festzustellen, wie die Lösung der Aufgaben vor sich gegangen ist, wobei man zuerst an die äußere Politik und dann an die innere denken kann. In letzter Hinsicht handelt es sich um die Sorge für das materielle und für das geistige Wohl der Bewohner. Untersucht man die für die Hand der Kinder bestimmten Leitfäden und Realienbücher in Rücksicht auf die Reihenbildung, so findet man, daß in ihnen vielfach große Verwirrung herrscht. Die Stoffanordnung ist größtenteils so mangelhaft, daß sie von den Schülern nicht gemerkt werden kann. Es ist allerdings nicht leicht, zweckmäßige Reihen aufzustellen, aber mit der Zeit kommt man zu immer vollkommeneren Ergebnissen.

Im grammatischen Unterricht ist es sehr empfehlenswert, die Wortlehre in die Satzlehre einzugliedern. Die Sprache ist ein Mittel, um die psychologischen und logischen Verhältnisse der Gedanken zu erkennen. Wenn sich das Kind mündlich oder schriftlich korrekt ausdrücken soll, so muß es im stande sein, seine Vorstellungen psychologisch und logisch richtig anzuordnen. Hierbei gewährt die Grammatik zweckmäßige Hilfen, die jedoch keineswegs überschätzt werden dürfen; denn wenn man die Ergebnisse einer achtjährigen grammatischen Einwirkung auf die Kinder prüft, so muß man einräumen, daß sie verhältnismäßig gering sind. Schon zu Beginn der Schulzeit sprechen die Kinder im allgemeinen richtig, und wenn sie die Schule verlassen, so ist ihre Sprache nicht ohne Fehler. Man meint, der Grund dieser Erscheinung sei darin zu suchen, daß der Unterricht die psychischen Faktoren, die sprachformend wirken, nicht genügend erfaßt. Daher verlangt eine neue Richtung der Sprachmethodik Verzichtleistung auf die grammatischen Begriffe und Nachahmung desjenigen Weges, auf dem die Erfahrung die Sprache bildet. Das Kind soll durch Stärkung des sogenannten Sprachgefühls nicht erkenntnismäßig, sondern gefühlsmäßig zum richtigen Sprechen gelangen. Die vollständige Verwerfung der Grammatik kann nicht gutgeheißen werden, sondern es muß darauf ankommen, einen Mittelweg einzuschlagen, der sowohl den

Digitized by Google

grammatischen Erscheinungen nachgeht als auch der natürlichen Sprach-erlernung gerecht wird. Dieser Weg ist bis jetzt kaum von einem Sprach-methodiker versucht worden. Nur derjenige vermag ihn mit Erfolg zu beschreiten, dem die dazu erforderlichen psychologischen Kenntnisse zur Verfügung stehen.

Im Rechenunterrichte ist es logisch und psychologisch durchaus richtig, nach Erledigung des ersten Zehners sogleich mit den folgenden reinen Zehnerzahlen bis 100 zu rechnen. Sind diese genügend geübt, so schließen sich die Einer an, wobei ein genauer Stufengang innegehalten werden muß. Wenn man so verfährt, so gewinnen die Schüler einen Einblick in den Aufbau des Zahlensystems.

7. Während dem Lehrplan die Aufgabe zufällt, die Bildung der Reihen von vornherein zu begünstigen, soll das Lehrverfahren, wie der Verfasser nun zeigt, das Entstehen von Reihen, Reihensystemen und Reihengeweben unmittelbar veranlassen. Außerordentlich günstig für die Reihenbildung sind die formalen Stufen Herbarts. Die Stufen der Klarheit, der Assoziation und des Systems bewirken den Aufbau der Reihe; das methodische Denken hingegen hat die erzeugten Reihen durch Übung und Anwendung zu befestigen. Der Verfasser gibt nun kurze Beispiele zur Reihenbildung aus dem Unterricht in der Geschichte, in der Religion, in der Naturgeschichte, im Rechnen und in der Pädagogik. Das Geläufig-machen der Reihen geschieht besonders durch die Wiederholung. Damit die freie Beweglichkeit des Vorstellungslebens gewahrt und der Steifheit der Köpfe vorgebeugt werde, ist es nötig, die bereits sicheren Reihen umzuändern und nach neuen Gesichtspunkten zusammenzustellen.

Die Besprechung dieses Teiles nahm zunächst auf die Behandlung lyrischer Gedichte Bezug. Der Lehrer hat bei seiner Vorbereitung sich nicht etwa darauf zu beschränken, an der Hand von Präparationswerken den einzelnen Strophen Überschriften zu geben, sondern er muß sich den Zusammenhang der verschiedenen Teile durch eigenes Nachdenken klar machen. Hierbei ist es zuweilen erforderlich, an einzelnen Stellen Interpolationen vorzunehmen, um den Schülern das Verständnis zu erleichtern. Die Vorbereitung des Lehrers wird um so besser gelingen, je größer seine psychologischen und ethischen Kenntnisse sind. Den vom Standpunkte der Reihenbildung aus zu stellenden Forderungen in Bezug auf die Behandlung lyrischer Erzeugnisse entspricht Schlegel in seinen Präparationen für Kirchenlieder und Psalmen. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1904.) Dieses Buch zeichnet sich nicht nur durch sorgfältig aufgebaute Reihen aus, sondern es ist, wie es scheint, das einzige Präparationswerk, das den formalen Stufen Herbarts folgt. Die letzteren sind in den Kreisen der Pädagogen weder nach ihrer Theorie noch nach ihrer Praxis allgemein bekannt.

Im vorletzten Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik ist auf S. 264 die Behauptung aufgestellt worden, daß die Anwendung der Formalstufen bei der Behandlung lyrischer Gedichte überhaupt nicht am Platze sei. Dieser Ansicht muß, insofern die Herbartschen Stufen in Betracht kommen, durchaus widersprochen werden. Von anderer Seite ist behauptet

Digitized by Google

worden, die lyrischen Erzeugnisse könnten deshalb nicht nach den formalen Stufen behandelt werden, weil sie etwas Abstraktes darstellten. Nichts ist verkehrter als dies. Es gibt kaum etwas Konkreteres als ein lyrisches Gedicht. Betrachten wir z. B. E. Geibels: »Ich sah den Wald sich färben«, so treten uns darin eine Reihe von Wahrnehmungen entgegen, auf Grund deren sich bestimmte Gefühle geltend machen. Solche Wahrnehmungen sind: der herbstliche Wald und die graue Luft, das dürre Laub und der nach dem Süden ziehende Wandervogel.

In Bezug auf den naturgeschichtlichen Unterricht ist die Ansicht laut geworden, es sei nicht möglich, durch die Betrachtung der morphologischen Verhältnisse Interesse zu erzeugen. Die Geschichte lehrt das Gegenteil; denn das Morphologische hat Linné so interessiert, daß er ein ganzes System darauf gründete. Den Kindern fällt das Morphologische auch zuerst in die Sinne, während ihnen das Biologische zunächst ferner liegt. Selbstredend bietet letzteres Stoffe genug, die wohl im stande sind, das Interesse zu erzeugen. Am zweckmäßigsten wird es sein, eine glückliche Verbindung beider Gebiete herbeizuführen.

Der Lehrer muß sich davon überzeugen, daß die Reihenbildung in dem Schüler vor sich gegangen ist. Er erkennt dies am besten aus einer zusammenhängenden sprachlichen Darstellung desselben.

8. Der Verfasser zeigt zum Schluß, daß die psychologischen Reihen auch für die Zucht von Bedeutung sind.

Wegen vorgerückter Zeit mußte indes auf eine Besprechung dieses Teiles verzichtet werden.

3. W. A. Lay, Experimentelle Didaktik

Das oft genannte Buch ist von H. C. Cordsen in Halle in der Zeitschrift für Psychologie von Ebbinghaus (43. Bd.) einer Kritik unterzogen worden, die um so mehr einschlagen wird, je größer die Überhebung war, mit der die »experimentelle Pädagogik und Didaktik« eingeführt worden ist. (Vergl. in Heft III d. Ztschr. die Rezension des Schödelschen Buches von W. Ament.)

4. Ein Preisausschreiben

über das Thema »Wie kann die Gesundung unseres sozialen Lebens durch Volkserziehung im Geiste der Humanität gefördert werden?« wird von einem freien Preisrichterkollegium ausgeschrieben, bestehend aus den Herren Heinr. Prinz zu Schönaich-Carolath, Dr. Graf Stanislaus zu Dohna, Geh. Archivrat Dr. Keller, Abgeordneter von Schenckendorff, Professor Dr. Ziegler, Stadtrat Dr. Ziehen und Professor D. Dr. Zimmer-Berlin-Zehlendorf. Letzterer erteilt auf Anfragen direkte Auskunft. Ausgesetzt sind zwei Preise im Betrage von 2000 M und 1000 M. Die Arbeiten werden bis 1. April 1908 erwartet.

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Dittrich, Ottomar, Die Grenzen der Sprachwissenschaft. Leipzig u. Berlin, Teubner, 1905.

Von Hermann Pauls »Prinzipien« ausgehend weist der Verfasser nach, daß die Sprache niemals nur ein Objekt der Geschichtswissenschaft sein könne. Vielmehr ist zwischen historischer und nichthistorischer Betrachtungsweise überhaupt folgender Unterschied zu machen: Dem Historiker ist immer darum zu tun, die Erscheinungen als außenbezüglich nach Zeit und Raum bestimmt darzustellen; dem Nichthistoriker ist darum zu tun (im letzten Grunde) die Erscheinungen als kausal- und finalgesetzlich miteinander zusammenhängen sollend darzustellen; er bestimmt sie nach Raum und Zeit innenbezüglich. Verfasser entwirft eine »Systematik der sprachwissenschaftlichen Disziplinen«, die eine genaue Abgrenzung ermöglicht und beweist: »Sprache ist Gesamtheit aller jemals aktuell gewordenen bezw. aktuell werden könnenden Ausdrucksleistungen der menschlichen und tierischen Individuen, insoweit sie von mindestens einem andern Individuum zu verstehen gesucht werden (können).« Sprachwissenschaft ist nicht gleich Sprachgeschichte, sondern neben dieser — ein so wichtiger Teil der Sprachwissenschaft sie auch ist — gibt es noch sehr vieles, was einer sprachwissenschaftlichen Bearbeitung wert und bedürftig ist.

Kiel Marx Lobsien

Vossler, Karl, Sprache als Schöpfung und Entwicklung. Heidelberg, Karl Winther, 1905. VII u. 154 S.

1. Es gibt eine geschichtliche Erkenntnis ohne irgendwelche Bezugnahme auf die praktische Wirklichkeit. Das ist die Erkenntnis durch reine Anschauung oder Kunst, welche sich auf ein theoretisches, nicht praktisches Geschehen bezieht. Die Wissenschaft von dieser Erkenntnis pflegt man Ästhetik zu nennen. 2. Alle andere geschichtliche Erkenntnis ist auf die praktische Wirklichkeit bezogen, also empirisch. Darum ent-

Digitized by Google

hält sie willkürliche Elemente, seien es konstruierte Typen oder Gesetze, seien es Zweckbegriffe. 3. Die bewußtermaßen mit dem Zweck arbeitende Geschichte ist Entwicklungsgeschichte. Je mehr Typen und Gesetze sie neben dem Zweckbegriff zu Hilfe nimmt, desto rationalistischer ist sie. Auf die Sprachwissenschaft angewandt: Sprache ist zunächst Kunst, die immer wieder und anders erzeugt wird, also ohne Entwicklung. Sie muß also zunächst theoretisch, ohne Rücksicht aufs Praktische betrachtet werden. Insofern sie aber dem praktischen Verkehr der Individuen dient, kollektive Schöpfung wird und sich nach den Kulturbedürfnissen der Sprachgemeinschaft wandelt, muß sie nicht mehr als Schöpfung, sondern als Entwicklung betrachtet werden.

Das Buch ist durchweg frisch geschrieben, auch wer dem seltsamen Standpunkt des Verfassers, den er im ersten Teile entwickelt und besonders seine hieraus folgende abweichende Haltung der Psychologie zumal dem Experimente und der Völkerpsychologie gegenüber nicht teilt, wird es nicht ohne Gewinn aus der Hand legen.

Kiel Marx Lobsien

II Pädagogisches

Meßmer, Dr. O.. Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode und Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden auf logischer und experimenteller Basis nebst kritischen Bemerkungen über die »formalen Stufen« von Ziller. Leipzig, Teubner, 1905.

Für die Weiterbildung der Pädagogik ist die Frage wichtig, in welchen philosophischen Wissenschaften sie ihre theoretischen Grundlagen zu suchen habe. Die Bücher Meßmers wollen einen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage liefern. In ihnen kritisiert der Verfasser vorhandene »Unterrichtsmethoden«, in dem zuerst genannten namentlich die formalen Stufen Zillers, den Lernprozeß Lays, die Unterrichtsformen R. Seyferts und die didaktischen Normalformen Sallwürks. Es soll in dieser Besprechung die Kritik Meßmers nicht wieder im einzelnen kritisiert werden, denn einesteils werden die angegriffenen Methodiker, soweit sie noch leben, sich selbst am besten zu verteidigen wissen[1]) und andernteils ist eine Auseinandersetzung mit Meßmer über historisch-pädagogische Fragen ziemlich aussichtslos, da er das Vorhandene zu geringschätzend und unrichtig beurteilt. Dafür einige Belege! »Grundlinien« S. 8: »Aber diese Grundsätze (nämlich die der Didaktik) brachte man sich nie klar zum Bewußtsein.« S. 64:[2]) »Einmal ist die herkömmliche Didaktik überhaupt keine Wissenschaft, die sich auf die wirkliche Beobachtung stützt.« S. 159: »Wenn der Fachmann ... bei den Pädagogen von Fach Einkehr hielt, um sich von der unbestreitbaren Realität unab-

[1]) Man vgl. Th. Vogts Arbeit im Jahrbuch des Vereins f. wiss. Pädagogik: »Bedenkliche Meinungen der Gegenwart«, S. 281 ff.

[2]) Die angeführten Seitenzahlen beziehen sich sämtlich auf die »Grundlinien«, wenn nichts anderes bemerkt ist.

Digitized by Google

weisbarer Tatsachen ... überzeugen zu lassen, dann fand er nur die wohltönende Phrase, mehr oder wenig glücklich gewählte Schlagwörter« ... Ganz ähnlich schrieb ja Lay in seiner »Experimentellen Didaktik«, 1. Aufl. S. VIII. Es ist die sonderbare Tatsache hinzuzufügen, daß Meßmer ebenso wie über die »alte« Didaktik über die »neue« Lays herfällt. Es sei eine kleine Blütenlese aus der »Kritik« (S. 160 ff.) gestattet: Lays Leistung bleibt »ziemlich weit hinter den Erwartungen zurück.« Sie »stößt durch Renommisterei ab«; »auffallender Mangel an wissenschaftlicher Schärfe«; »größte logische Verworrenheit«; »reinster Unsinn« (dies bezieht sich nur auf einen Teil des Buches); »Folgerungen völlig unberechtigt«; »es macht einen sonderbaren Eindruck, wenn jemand eine Wissenschaft ... neu begründen will und dabei nicht weiter kommt als jene griechischen Philosophen, die vor mehr als 2000 Jahren bald das Wasser und bald die Luft als Prinzip einer Weltanschauung aufstellten.« Über Lays fleißige Arbeit so geringschätzig zu urteilen wird selbst der zögern, der Lays wissenschaftliche Voraussetzungen gänzlich ablehnen müßte (und das tut Meßmer doch nicht!).

Um vorurteilsfrei zu dem Guten zu gelangen, was in Meßmers Büchern vorhanden ist, muß man seine unfeine und unwissenschaftliche Kritik ganz unberücksichtigt lassen.

Ich will zur ersten Orientierung die Hauptsätze Meßmers herausheben und dann ins einzelne gehen. Das oberste didaktische Prinzip lautet: Die geistige Arbeit, die in der Schule geleistet wird, untersteht dem Prinzip der Zweckmäßigkeit (S. 12). Nähere Bestimmung:

Erste Norm: »Unterrichte so, daß die Gedankenprozesse in der Seele des Kindes zu richtigen Ergebnissen führen« (S. 12).

1. Soweit wissenschaftliche Ergebnisse in Frage kommen, müssen die in der Wissenschaft angewandten (logischen) Untersuchungsmethoden im Unterricht nachgeahmt werden (S. 16).

2. Die Normierung der Methoden, »die der ästhetischen und ethischen Wirkung dienen«, muß sich aus psychologischen Untersuchungen ergeben. (Diese Methoden sollen in einer besonderen Arbeit behandelt werden. Siehe S. 15, Anmerk.)

Zweite Norm: Unterrichte so, daß die geistigen Vorgänge im Kind möglichst rasch und leicht vor sich gehen. Zur Erfüllung dieser Forderung gelangt man durch Berücksichtigung der Psychologie (S. 14, 154 ff. usw.).

Soweit der Plan Meßmers.

Daß der Begriff des Didaktischen den Zweckbegriff voraussetzt (S. 12, 15, 20 u. a. a. O.), ist ja schon vor Meßmer zum klaren Bewußtsein durchgedrungen. Ich erinnere nur an Natorps »Sozialpädagogik« (I. Buch). »Der Begriff der Bildung ist nicht ohne weiteres aus der Erfahrung zu entnehmen, sondern er schließt ein tiefes Problem ein. Bilden heißt gestalten oder zu seiner eigentümlichen Vollkommenheit bringen. Es setzt also einen Begriff davon voraus, wie das Ding sein soll, das heißt einen Zweckbegriff« (Natorp, Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen, Marburg. 1,50 M). Daß dieser Zweckbegriff (Zweckidee) nicht aus dem Bereich der

Digitized by Google

Psychologie genommen werden kann (Meßmer, S. 8, 10, 26, 32, 100 usw.), ist ebenfalls nicht neu: man vergleiche Natorp, »Sozialpädagogik« § 3, W. James, »Psychologie und Erziehung, Ansprachen an Lehrer«, übersetzt von Kiesow, Leipzig 1900, H. Münsterberg, »Grundzüge der Psychologie«, I. Band, Leipzig 1900 u. a. Ich habe nicht den Eindruck gewonnen, daß Meßmer die Beziehungen zwischen den philosophischen Normwissenschaften und Psychologie und Pädagogik treffender und klarer dargelegt hätte als es z. B. durch Natorp geschehen ist.

Zur ersten Norm Meßmers. Sie wird (S. 14) eine objektiv-wissenschaftliche Norm genannt. Der erste Teil der Norm trägt diesen Namen mit Recht. Nur steht Meßmer mit sich selbst im Widerspruch, wenn er (namentlich im zweiten Teil der »Grundlegung«) diese Normen psychologisch zu begründen versucht. Ob auch der zweite Teil der Norm, der sich auf Psychologie stützt, objektiv-wissenschaftlich genannt werden darf? Hat ferner Meßmer recht, wenn er meint, die »Normierung der Methoden, die der ästhetischen und ethischen Wirkung dienen,« müsse sich aus psychologischen Untersuchungen ergeben? Ich glaube nicht. Vgl. Natorp, Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen, S. 5: »Es ist nicht genau, zu sagen, daß die gesetzgebenden Wissenschaften (Logik, Ethik, Ästhetik) bloß das Ziel und in keiner Weise den Weg der Erziehung angeben . . . Denn in nichts anderem besteht die Bildung des »Geistes«, als darin, daß die Welten der Objekte, die Welt der Wissenschaft, die Welt des Sittlichen, die Welt der Kunstgestaltung, sich ihm bilden, daß heißt, nach ihren eigenen Gesetzen, die keine andern als die Gesetze des »Geistes« selbst sind . . . Es muß also der gesamte Inhalt der menschlichen Bildung, und es muß auch der ganze gemeinsame, normale Weg der Bildung sich in einem rein objektiven Verfahren, auf Grund der philosophischen Wissenschaften, welche die Gesetze aller Objektsetzung enthalten, Logik, Ethik, Ästhetik, sich beschreiben lassen, ohne daß es dazu der Hilfe der Psychologie, die vielmehr die Wissenschaft der Subjektivität ist, bedarf.« Ein endgültiges Urteil über den zweiten Teil von Meßmers erster Norm wird man sich erst auf Grund der Arbeit bilden können, die er in Aussicht gestellt hat.

Zur zweiten Norm. Das Lernen soll den Kindern möglichst leicht gemacht werden. Für geistig-schwache trifft das ohne weiteres zu. (Deshalb die hohe Bedeutung der Psychologie namentlich für den Unterricht psychopathisch Minderwertiger!) Beim Unterricht der Normalen kann jene Forderung, das Lernen möglichst zu erleichtern, sehr mißverstanden werden. Hauptsache ist, die Kinder wollen zu machen. Ist das erreicht, dann darf der Lehrer ihnen schon etwas »Schweres« zutrauen; sie lernen gern und mit Lust, auch wenn es Mühe macht, und freuen sich beim Gelingen um so mehr. Vgl. Meumann, zitiert aus Meßmers »Grundlegung« S. 229: »Ich habe wiederholt bei Laboratoriumsversuchen die Beobachtung gemacht, daß alle Steigerung geistiger oder körperlicher Fertigkeiten durch Übung in letzter Linie ein Willensphänomen ist.« Je mehr das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ein freundschaftliches, auf Liebe aufgebautes ist, desto weniger braucht der Lehrer sich aus der Psychologie

Digitized by Google

Mittel zur Erleichterung des Lernens zu holen. Daß er es gar nicht tun solle, ist damit nicht gesagt.

Noch einige Einzelheiten. Was den philosophischen Standpunkt (Empirismus, Relativismus) Meßmers anbetrifft, so übergehen wir diese Seite der Bücher mit Stillschweigen. Über psychische Kausalität. Meßmer hält (mit Wundt) an einer psychischen Kausalität fest (S. 42). Meines Erachtens hat Münsterberg überzeugend nachgewiesen, daß eine psychische Kausalität nicht angenommen werden dürfe. (Vgl. z. B. »Grundzüge der Psychologie« I, S. 88: »Das Psychische ist der Rest, der übrig bleibt, wenn das in verschiedenen Erfahrungen Identifizierbare und somit das kausal Zusammenhängende herausgearbeitet und abgezogen ist.«) Im Gegensatz zur Annahme des Kausalprinzips auch für das Psychische steht es ja nicht, wenn Meßmer z. B. S. 128, in der Anmerkung, sagt, daß wir (bis jetzt) psychische Gesetze (kausale Beziehungen zwischen psychischen Vorgängen) nicht kennen. Nur verstehe ich dann nicht, wie er S. 188 behaupten kann: kausale Abhängigkeiten kommen in der Psychologie vor. (Vgl. auch S. 43!)

S. 70. Gewisse Empfindungen sind »räumlich ausgedehnte Bewußtseinsinhalte«. Wie groß sind denn diese Bewußtseinsinhalte?

Solche Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten findet man in beiden Büchern Meßmers sehr viele. Doch soll die Liste hier abgeschlossen werden.

Es ist nicht leicht, ein Gesamturteil über Meßmers Arbeit zu fällen. Auf jeden Fall regen die beiden Bücher, namentlich das zweite, dazu an, immer von neuem über die Prinzipien und Methoden der Pädagogik nachzudenken. Nur muß man den Ausführungen recht viel kritische Vorsicht entgegenbringen.

Für eine neue Auflage möchte ich Meßmer empfehlen, beide Bücher in eines zusammenzuarbeiten und sich bei der Begründung seiner ersten Norm von dem Psychologismus, wie er heute fast die ganze Pädagogik beherrscht, gänzlich frei zu machen. Dann könnte wohl ein recht förderliches Buch herauskommen.

Nachschrift. Eine eingehendere, sehr beachtenswerte Kritik beider Bücher ist inzwischen in der »Deutschen Schule« (1906, S. 465—487) erschienen: »Über O. Meßmers Theorie der Unterrichtsmethoden.« Von Dr. P. Natorp in Marburg.[1])

Albersdorf in Holstein Paul Henkler

[1]) In dem Jahrbuch f. wiss. Päd. (Dresden, Schambach) 1907 werden Seminarlehrer Fack-Weimar und Prof. Just-Altenburg Stellung zu den Meßmerschen Büchern nehmen. Die Schriftleitung.

Der bekannte **Verein für Pflanzenheilkunde** legt unserer heutigen Nummer einen von mehreren Hundert geheilten Patienten aus allen Klassen der Bevölkerung unterzeichneten Aufruf an alle Kranken bei, sich im eigenen Interesse diesem Heilverfahren zuzuwenden. Der Aufruf enthält außerdem eine kurze Darstellung der Grundzüge dieses Verfahrens und ein Verzeichnis der einschlägigen Literatur. Unterzeichnet haben den Aufruf auch 10 Ärzte, die das Pflanzenheilverfahren praktisch anwenden. Wir weisen unsere Leser auf diese Beilage besonders hin. Nähere Auskünfte erteilt die Geschäftsstelle des Vereins für Pflanzenheilkunde, Berlin NW., Lübecker Straße 52, II.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Digitized by Google

AUFSÄTZE

Die Lehre vom Gefühl in der Psychologie der letzten zehn Jahre

Von

Fr. Wilhelm-Halle a. S.

Vorbemerkung über Umfang und Darstellungsweise der Arbeit

Die Darstellung, die ein einigermaßen vollständiges Bild der Lehre vom Gefühl in der Psychologie der letzten zehn Jahre geben will, muß außer den wirklichen Neuerscheinungen ältere Ansichten, die noch vertreten werden, berücksichtigen. Sie wäre lückenhaft, wenn sie, von anderen abgesehen, Wundt und Ziehen überginge und die Theorie der Herbartschen Schule, die auch heute noch in pädagogischen Kreisen die herrschende ist, ausschaltete. Deshalb hat die vorliegende Arbeit von älteren Darstellungen alle die herangezogen, die mit Neuauflagen in den Zeitraum der letzten zehn Jahre hineinragen, außer den schon genannten die von Ziegler, Jerusalem und Rehmke, dagegen die von Külpe übergangen. Sodann ist die Auswahl der zu berücksichtigenden Literatur in der Weise eingeschränkt, daß von außerdeutschen Autoren nur Ribot zu Worte gekommen ist, und daß ältere wie neuere Bearbeitungen, die nicht das gesamte Gefühlsleben umfassen, unberücksichtigt geblieben sind.

Für die Verarbeitung der nach diesen Gesichtspunkten ausgewählten Literatur boten sich zwei Wege dar. Es konnte die Darstellung in Querschnitten geschehen, d. h. dasselbe Problem durch die verschiedenen Richtungen verfolgt und z. B. gefragt werden, wie das Verhältnis zwischen Gefühlsstärke und Empfindungsintensität nach Wundt, Jodl u. a. zu denken sei. Oder es konnte die Ansicht jedes

Digitized by Google

Forschers im Zusammenhange dargestellt werden. Hier ist der letztere Weg gewählt, um von jeder der vertretenen Richtungen ein abgerundetes, in sich geschlossenes Bild geben zu können.

Endlich sei noch darauf hingewiesen, daß die Formulierung des Themas den Verfasser bestimmt hat, sich lediglich referierend zu verhalten und von einer Beurteilung der verschiedenen Ansichten abzusehen.

A. Ältere Darstellungen

I. Die Herbartsche Schule

Literatur: Drobisch, Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode. 2. Aufl. Hamburg 1898. — Volkmann, Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus und nach genetischer Methode. 4. Aufl. Cöthen 1894/95. — Nahlowsky, Das Gefühlsleben. 2. Aufl. Leipzig 1884. — Felsch, Die Hauptpunkte der Psychologie mit Berücksichtigung der Pädagogik und einiger Verhältnisse des gesellschaftlichen Lebens. Cöthen 1904. — Flügel, Artikel »Gefühl« in Reins encyklopädischem Handbuche der Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Ders., Über das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt in der Kindheit des Individuums und der Völker. Heft X der »Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung«. Ebenda 1905.

a) Entstehung und Begriff des Gefühls

Nach dem Vorgange Herbarts faßt auch die Herbartsche Schule Gefühle und Strebungen als abgeleitete Seelenzustände auf, die an sich zwar etwas Neues, von Vorstellungen Verschiedenes sind, aber zu ihrem Entstehen Vorstellungen benötigen. Darum heißt es bei Nahlowsky (a. a. O. S. 39): »Das Gefühl und Streben bezeichnet nur besondere Modifikationen, die sich mit den Vorstellungen bei ihrem Zusammentreffen im Bewußtsein ereignen. Gefühl und Streben sind nichts außer oder neben den Vorstellungen Bestehendes, sondern resultieren aus ihnen.« Man erklärt das Entstehen der Gefühle mit Hilfe der Hypothese von den Vorstellungen als Kräften. Wie ist der Zusammenhang im einzelnen zu denken?

1. Das Gefühl als abgeleiteter Seelenzustand

Die Seele ist ein einfaches Wesen, das die Vorstellungen im unmittelbaren oder mittelbaren Zusammen mit anderen Realen als seine Zustände entwickelt hat. Diese Zustände müssen, als Zustände desselben einfachen Wesens, aufeinander wirken und werden dadurch zu Kräften. Für gewöhnlich werden wir uns nur der Vorstellung, des Vorgestellten bewußt. Wird aber das Vorstellen durch ein Hemmnis (das nur ein anderes Vorstellen sein kann) gehindert, seinen Inhalt,

Digitized by Google

das Vorgestellte, zur Geltung zu bringen, so wird es auf sich selbst reflektiert. Durch die Hemmung gerät es in einen Zustand, den man als Spannung bezeichnet. Und das Bewußtwerden des Spannungsgrades des Vorstellens nennt man Gefühl (Volkmann a. a. O., II, S. 302). Dem Vorstellen a kommt, solange es unangefochten im Bewußtsein ist, sein bestimmter Stärke- und Klarheitsgrad zu. m allein würde a verdrängen, das aber durch n, ein dem m an Intensität gleiches Vorstellen, im Bewußtsein festgehalten wird. So bleibt dem a derselbe Klarheitsgrad, den es als unangefochtenes Vorstellen hatte; aber die Behauptung desselben ist in beiden Fällen verschieden. Es ist ein besonderer, neuer Zustand, in dem sich a in der Wechselwirkung mit m und n befindet: wir nennen ihn Gefühl der Beklemmung. Die Vorstellungen also sind das Primäre, Ursprüngliche, die Gefühle das Sekundäre, Abgeleitete. Das schließt nicht aus, daß die Gefühle bisweilen früher auftreten als die sie veranlassenden Vorstellungen, die dann eben unbewußt geblieben oder doch erst nach dem Entstehen der Gefühle zum Bewußtsein gekommen sind. Solche Fälle, wo zwar die Spannungen, nicht aber die Spannungen hervorrufenden Vorstellungen bewußt werden, erwecken den Schein, als könne es gegenstandlose Gefühle geben. Wir sprechen dann von Stimmungen. Ferner aber sind die Gefühle Folgen eines bestimmten Verhaltens der Vorstellungen, eines Verhaltens, das noch besondere, von den Vorstellungen selbst verschiedene Zustände der Seele darbietet, die als solche in einfachere Bestandteile nicht zerlegt werden können (Volkmann a. a. O., II, S. 314). Die Spannung unter den Vorstellungen als Zuständen der Seele bedeutet für diese selbst eine Hemmung ihrer Tätigkeit, ein Wehe, das ihr im Gefühl der Unlust zum Bewußtsein kommt. So, wenn das Vorstellen von seiner Hemmung niedergedrückt wird. Von anderer Art ist die Spannung als Zustand des aus seiner Hemmung sich befreienden Vorstellens: Gefühl der Lust. Auf eine dieser beiden Grundformen muß sich jedes Gefühl zurückführen lassen. Über das Verhältnis beider zueinander sagt Volkmann (II, S. 315): »Lust ist als die restitutio in integrum des Vorstellens immer etwas Sekundäres, aber niemals etwas Negatives, ein Späteres nach, aber ein Positives neben der Unlust. Lust setzt jedesmal Unlust voraus, weil die Befreiung von der Hemmung die Hemmung, das Steigen der Vorstellung deren Gesunkensein voraussetzt.« Was das Bewußtsein momentan steigert und erweitert, den Gedankenlauf beschleunigt, verursacht Lust; Verminderung der Vorstellungsintensität, Verengung des geistigen Horizonts, unnatürliche Verlangsamung des Gedankenlaufs weckt Unlust. Außerdem haben,

Digitized by Google

wenn auch in vermittelter Weise, »die ursprüngliche Einrichtung und Metamorphosen des Leibes« Einfluß auf die Gemütszustände: Gesundheit und Krankheit, Lebensalter, Geschlecht, Temperament, Ernährung, meteorologische Einflüsse, Tages- und Jahreszeiten, selbst die Lage des Körpers (Nahlowsky a. a. O., § 6).

2. Das körperliche (sinnliche) Gefühl (Ton der Empfindung)

Die Erklärung des Gefühls als eines unmittelbaren Innewerdens der Hemmung oder Förderung unter den eben im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungen (Nahlowsky a. a. O., S. 43) setzt für das Entstehen eines Gefühles eine Mehrheit von Vorstellungen, wenigstens aber zwei voraus, deren Wechselwirkung in der Spannung ihren Ausdruck findet. Auf diese Weise läßt sich das Wohlgefällige eines konsonierenden Akkordes, das Angenehme einer Farbenzusammenstellung erklären, nicht aber, wie es scheint, das Angenehme oder Unangenehme des einzelnen Tones, der einzelnen Farbe. Daß auch die einzelne Empfindung ihren Gefühlston hat, lehrt die Erfahrung täglich an vielen Beispielen. Wir sprechen von runden, spitzen, vollen Tönen, der eine hat den Glockenton, ein anderer den Geigen-, Flöten- oder Orgelton lieber. Nach Goethe stimmen Gelb, Rotgelb (Orange), Gelbrot (Zinnober) regsam, lebhaft; Blau, Ätherblau (Violett), Blaurot stimmen ruhig, weich, sehnend; Grün steht seiner Wirkung nach in der Mitte. Noch auffälliger sind Gefühle des Angenehmen oder Unangenehmen mit Geruchs-, Geschmacks- und Tastempfindungen verbunden. Gleichgültige Empfinduugen gibt es in diesen Gebieten kaum (Flügel, Artikel »Gefühl«). Wie ist nun dieser Ton der Empfindungen zu erklären? »Jede einzelne Sinnesempfindung ist eine Zusammensetzung mehrerer noch einfacherer Zustände oder Seelentätigkeiten, aber uns ist die Empfindung nur als ein Einfaches zugänglich« (Flügel, Artikel »Gefühl«). Die Empfindung des Tones, der durch 24 Schwingungen in der Sekunde hervorgerufen wird, erscheint uns als eine einfache, weil jene Zustände, deren jeder durch eine Schwingung erzeugt wird, unter sich vollständig inhaltsgleich sind und deshalb sofort miteinander verschmelzen. Die Empfindung setzt demnach eine Mehrheit wirklich einfacher Seelenzustände voraus, die man als perceptiones, ictus bezeichnen könnte, von Herbart aber auch Vorstellungen genannt wurden. Deshalb kann die Herbartsche Schule betreffs des Tones der Empfindung die Erklärung des Gefühles aus der Wechselwirkung von Vorstellungen beibehalten. Dies gilt sogar auch von der wirklich einfachen Empfindung, wie sie z. B. jener Zustand ist, den die Seele als Antwort auf eine Schwingung

Digitized by Google

entwickelt. Denn auch in diesem Falle kann noch, ja muß eine Spannung entstehen, weil die Seele zur gleichzeitigen Entwicklung zweier Zustände veranlaßt wird. Den einen bildet sie auf Veranlassung des einer von außen kommenden Erregung entsprechenden Nervenreizes, den zweiten auf Veranlassung der Nervenstimmung, womit man die Gesamtheit der durch Ernährung, Stoffwechsel und Wachstum im Nerv erzeugten Zustände bezeichnet, die eben durch den von außen kommenden Reiz alteriert, »umgestimmt« werden. Nach dieser Auffassung (vergl. Volkmann I, § 35) muß jede Empfindung mit dem Bewußtwerden einer Hemmung oder Förderung auftreten, kann es absolut tonlose Empfindungen nicht geben. Anderseits gilt auch für den Empfindungston, daß Lust eine sekundäre Betonungsform ist; »denn jede Förderung setzt eine Hemmung, jede Lösung eine Spannung, deren Lösung sie ist, voraus.« Im allgemeinen wächst der Betonungsgrad der Empfindung mit ihrer Intensität. Zwischen Bestimmtheit des Empfindungsinhalts und der Stärke der Betonung besteht ein umgekehrtes Verhältnis; deshalb sind Gesichts- und Gehörsempfindungen, die eine scharf ausgeprägte Qualität haben, am schwächsten betont. — Im Vorstehenden wurden nach der innerhalb der Herbartschen Schule fast allgemein geteilten Ansicht Ton der Empfindung und körperliches Gefühl gleich gesetzt. Nahlowsky (§ 14) weicht von dieser Anschauung insofern ab, als er jene beiden psychischen Erscheinungen auseinander gehalten wissen will. Der Ton lasse sich nicht von der Empfindung loslösen und, wie sonst das Gefühl, als ein neuer, besonderer Zustand betrachten. Als sinnliche Gefühle gelten ihm nur die subjektiven Wirkungen der einzelnen Farben und Töne (S. 100), denn nur durch den Eintritt solcher betonten Empfindungen erfährt das Seelenleben Hemmung oder Förderung, die das Kriterium des sinnlichen Gefühls sein sollen (S. 12). Indessen ist seine Definition des sinnlichen Gefühles als »Rückwirkung, die ein einzelner Sinnesreiz momentan auf das Seelenleben ausübt« (S. 99), zu unbestimmt, um eine scharfe Scheidung zwischen Ton der Empfindung und sinnlichem Gefühle durchzuführen.

3. Gemischte Gefühle (Gefühlsmischungen)

Die Erscheinungen, die man mit dem wenig zutreffenden Namen »gemischte Gefühle« bezeichnet, sind bekannt. Man denke an Andromaches »Lächeln mit weinenden Augen« beim Abschiede Hektors, an Wehmut, Staunen, die Gefühlswirkungen des Tragischen und Komischen, an das Bittersüße und Süßsaure im Gebiete des körperlichen Gefühls. Bei der Erklärung dieser Phänomene handelt es sich

Digitized by Google

darum, »ob man den Ausdruck ‚Gefühl' auf die Spannung der einzelnen Vorstellung beschränkt oder auf den Totaleffekt eines Inbegriffs gleichzeitiger Gefühle ausdehnt« (Volkmann, II, S. 324). Da dieselbe Vorstellung zu einer Zeit nicht Sitz entgegengesetzter Gefühlstöne sein kann, so bleibt das Einzelgefühl fast stets rein. Der entgegengesetzte Eindruck erklärt sich aus »Gefühlsoszillationen, Gefühlswechsel, die so schnell aufeinanderfolgen, daß das Successive daran den Schein der Gleichzeitigkeit gewinnt« (Nahlowsky a. a. O., § 5), wobei zu beachten ist, daß jene Oszillationen im Gefühlsleben die Folgen von Oszillationen im Vorstellungslaufe sind. Oder aber »man verwechselt gleichzeitige Gefühle von entgegengesetzter Betonung in verschiedenen Vorstellungen mit Gleichzeitigkeit der Betonungsformen des Gefühles einer Vorstellung« (Volkmann, II, S. 316). Der Charakter solcher Gefühlshäufungen wird bestimmt durch den Ton der zusammentreffenden Einzelgefühle. Stoßen nur Lustgefühle oder nur Unlustgefühle zusammen, so spricht man von Gefühlssteigerung, die jener in sich erlebt, der nach glücklich bestandenem, gefahrvollem Unternehmen sich mit seinen Freunden zu einem wohlschmeckenden Mahle an blumengeschmückter Tafel zusammenfindet. Der Totaleffekt des Gefühlskontrastes dagegen wird hervorgerufen durch Einzelgefühle mit entgegengesetzten Betonungsformen. Als Beispiel für einen solchen Gefühlskontrast führt Drobisch (a. a. O., S. 192) jenen schwachen, aber begüterten Kandidaten an, »der seinen Examinatoren vor der zu bestehenden Prüfung einen Schmaus gibt, um sie milder zu stimmen: die Schüsseln dampfen, die Gläser klingen, die Blumen duften, die Musik rauscht, aber — post equitem sedet atra cura.«

Auch von Wechselwirkung der Gefühle sollte man nicht sprechen: denn eine Wechselwirkung kann nur statthaben zwischen den die Gefühle verursachenden Vorstellungen. Ebensowenig kann man sich an Gefühle erinnern; reproduziert werden nämlich nur die Vorstellungen, die den Sitz der Gefühle bilden, diese selbst aber müssen in jedem Falle neu gebildet werden. Endlich lassen sich Gefühle auch nicht mitteilen oder übertragen. Gleiche Gefühle kann ein anderer nur haben, wenn in seinem Bewußtsein die gleichen Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen sind. In diesem Falle erzeugen sie sich von selbst; im andern Falle läuft es auf eine Nachahmung der Gefühlsäußerungen hinaus.

4. Beziehungen des Gefühls zu den übrigen Seelentätigkeiten

Daß Empfindungen und Vorstellungen Gefühle verursachen, ist oben ausführlicher gezeigt. Umgekehrt geben oft Gefühle Veranlassung

Digitized by Google

zum Entstehen von Empfindungen. Wie nämlich jedem zentripetal gerichteten Nervenreiz ein psychisches Produkt entspricht, so muß jeder seelische Vorgang einen Gehirnprozeß zur Folge haben, der seinen Ausdruck findet in Empfindungen, besonders Muskelempfindungen, deren Eintritt in das Seelenleben wieder Gefühle veranlaßt. Reproduzierte Vorstellungen, Vorstellungsreihen und -verbindungen sind der Sitz mannigfacher Gefühle; andrerseits steigern Gefühle die Lebhaftigkeit und Schnelligkeit der Reproduktion und Phantasietätigkeit, ohne die der Wissenschaftler wie der Künstler nicht schaffen können. Zwar hat man zwischen Denken und Gefühl einen Antagonismus finden wollen, indem man dem oft angezogenen Satze zustimmte: »Wo viel Verstand, ist wenig Herz und umgekehrt«, der indessen, so allgemein ausgesprochen, nicht richtig ist. Wohl ist das Denken ein Trennen und Verbinden der Vorstellungen lediglich nach ihrem Inhalte, während das Gefühl oft von zufälligen Verbindungen abhängig ist; wohl fehlt dem Gefühl die Schärfe und Klarheit des Denkens; wohl müssen Gefühle während des Denkprozesses fernbleiben, um diesen nicht irrezuleiten. Dennoch ist es ungerechtfertigt, »zwischen Gefühl und Denken eine Art angeborener Feindschaft anzunehmen, und zwar schon darum, weil ja das Denken seine eigenen, ihm immanenten Gefühle besitzt« (Volkmann a. a. O., II, S. 330). »Scharfes, korrektes Denken und tiefes Gefühl vertragen sich sehr wohl in derselben Seele, wenn nicht simultan, doch successiv ablösend« (Nahlowsky a. a. O., S. 61), und schon Goethe hat ausgesprochen, daß die größte Tiefe des Denkens auch die größte Entwicklung des Gefühls neben sich habe. Indem nämlich heitere Gefühle die Schleusen der Reproduktion und Phantasie öffnen, führen sie dem Denken neue Stoffe zu und erhöhen seine Produktivität. Ohne den Anteil des Gefühls wäre auch die Bildung des ästhetischen Urteils unmöglich, das für die Entstehung und Konsolidierung des sittlichen Charakters von größter Bedeutung ist.[1]) Was endlich die Beziehungen zwischen Gefühl und Streben (Begehren, Wollen) betrifft,

[1]) Auf der Evidenz (Absolutheit und Allgemeingültigkeit) der ästhetischen Elementar-, Grund- oder Stammurteile, d. h. solcher Urteile, in denen ein ästhetisches Grund- (aus nur zwei Elementen bestehendes) Verhältnis das Subjekt und das durch ruhiges, »interesseloses« Vorstellen desselben hervorgerufene Gefühl das Prädikat bildet, baut Herbart seine »praktische Philosophie« auf d. h. Ästhetik im weiteren Sinne. Ein Teil derselben ist die Ethik (Ästhetik des Willens), die alle Willensverhältnisse auf fünf Grundverhältnisse zurückführt, die Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit (Willensstärke), des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit.

Digitized by Google

so weist Nahlowsky darauf hin (a. a. O. S. 65), daß Mitleid, Mitfreude, intellektuelle, ästhetische, moralische und religiöse Gefühle unser Streben ethisieren. Und über die eigenartige Stellung des Gefühls zwischen Vorstellen und Begehren heißt es bei ihm (a. a. O. S. 41): »Das Gefühl nimmt gewissermaßen die Mittelregion zwischen dem Vorstellen und Streben ein. Selber in den Vorstellungen wurzelnd oder doch wenigstens durch die Form des Gedankenlaufs erzeugt, treiben die Gefühle ihrerseits wieder vielfache Strebungen hervor, die sie sodann zugleich als deren Satelliten begleiten, indem befriedigtes Streben Lustgefühle, unbefriedigtes dagegen Unlustgefühle in seinem Gefolge zu führen pflegt.«

b) Einteilung der Gefühle

Für die Einteilung der Gefühle gibt den Einteilungsgrund entweder der Ton der Gefühle oder die besondere Beschaffenheit der die Gefühle verursachenden Vorstellungen, oder man verbindet beide Gesichtspunkte.

Drobisch lehnt sich bei seiner Einteilung der Gefühle (a. a. O. §§ 68—73) an Herbart an, der die Gefühle, »die an der Beschaffenheit des Gefühlten haften«, von solchen unterscheidet, »die von der Gemütslage abhängen«. Demnach spricht er von Gefühlen mit objektiver Grundlage und solchen mit subjektiver Grundlage innerhalb seiner beiden Hauptgruppen: materielle, sinnliche Gefühle einerseits, immaterielle oder intellektuelle, geistige anderseits.

Volkmann stellt fixe und vage Gefühle einander gegenüber und begründet diese Scheidung a. a. O. S. 355 so: »Bei den ersteren bleiben Veranlassung und vollständiger Grund des Gefühles in demselben Vorstellungskreise eingeschlossen; bei den letzteren liegt, wenn nicht jene, so doch jedenfalls dieser weit auseinander, daher man wohl bei den einen, niemals aber bei den andern die Vorstellungen bestimmt anzugeben vermag, aus deren Wechselwirkung das Gefühl hervorgegangen ist.«

Am ausführlichsten hat diesen Punkt Nahlowsky behandelt (a. a. O. §§ 3, 8—21), dessen Einteilung folgendes Schema wiedergibt:

A. Formelle Gefühle.

a) Die allgemeinen, mehr elementaren Formalgefühle: Die Gefühle der Beklemmung und Erleichterung, der Anstrengung und Leichtigkeit, des Suchens und Findens, des Gelingens und Mißlingens, der Harmonie und des Kontrastes, der Kraft und der Schwäche.

Digitized by Google

b) Die speziellen, mehr komplizierten Formalgefühle: Erwartung, Hoffnung — Besorgnis — Überraschung, Gemütslage des Zweifelnden, Langeweile, Unterhaltung (Erholung).

B. Qualitative, d. h. an einen bestimmten Vorstellungsinhalt gebundene Gefühle.

a) Die niederen oder sinnlichen Gefühle: Die subjektiven Wirkungen der einzelnen Farben und Töne.

b) Die höheren oder ideellen Gefühle: Die intellektuellen (Wahrheits- und Wahrscheinlichkeitsgefühl), ästhetischen, moralischen, religiösen Gefühle.

c) Gemütszustände, die immer mit Strebungen verbunden sind

Was sich der Selbstbeobachtung in einem Augenblicke an Bewußtseinsinhalt darbietet, ist immer eine Mehrheit psychischer Zustände, ein mosaikartiges Bild, in dem Vorstellungen, Gefühle, oft auch Begehrungen vertreten sind. Zwar müssen die Gefühle nicht notwendig mit Begehrungen kompliziert sein, wie das der Fall ist bei denjenigen Gemütszuständen, die im folgenden besonders besprochen werden sollen: Mitgefühl und Liebe, die eben darin ihr Charakteristikum haben, daß sie immer mit Strebungen verbunden auftreten.

1. Die sympathetischen Gefühle: Mitleid, Mitfreude

Das Mitgefühl darf nicht verwechselt werden mit der sogenannten Antipathie und Sympathie, jenen unklaren Gefühlsregungen, die auf flüchtigen, dunklen, halbentwickelten Reproduktionen beruhen. Sein konstitutives Merkmal ist, daß es einen fremden Gemütszustand in uns nachbildet. Das ist nur möglich, wenn der andere sein Leid, seine Freude zu erkennen gibt und wir diese Äußerungen richtig deuten: nur dann steigen in unserm Bewußtsein Vorstellungen auf, die gleiche oder doch ähnliche Gefühle hervorrufen. Die Deutung fremder Gefühlsäußerungen wird aber um so besser gelingen, wenn eine gewisse Solidarität beider Persönlichkeiten einem gemeinsamen Vorstellungskreise gegenüber besteht. Darum fördern Verwandtschaft der Gedankenkreise, analoger Kulturgrad, gleiche Erlebnisse und lebhafte Phantasie die Erzeugung sympathetischer Gefühle, während Mangel an Phantasie, Egoismus, Antipathie und Haß, Verschiedenheit der Gedankenkreise und des Kulturgrades ihr hinderlich sind. — Neben diesen gemeinsamen Merkmalen besteht doch ein wesentlicher Unterschied zwischen Mitleid und Mitfreude hinsichtlich des mit ihnen verbundenen Strebens. Das Mitleid ist nicht nur Nach-

Digitized by Google

bildung fremden Schmerzes, sondern sogar Gefühlssteigerung. Die Vorstellung fremden Leides ruft nämlich das Streben, seine Ursache zu beseitigen, also eine Verabscheuung hervor. Dauert trotzdem die mitleiderregende Wahrnehmung fort, bleibt also das Streben ohne Erfolg, so entsteht ein zweites peinliches Gefühl, das des Druckes, des Widerstandes. Durch Reflexion kann jenes Verabscheuen ferngehalten werden, wodurch dann zugleich das Mitleid gedämpft wird. Dagegen tritt eine Steigerung der in der Mitfreude gegebenen Gemütsheiterkeit ein, wenn die mit der Mitfreude verbundene Begierde unterdrückt wird, indem das Bewußtsein, sich beherrscht zu haben, von einem Gefühle der Befriedigung begleitet ist (Drobisch a. a. O. §§ 77, 78). — Das Mitleid hat sein Gegenbild in der Schadenfreude, die Mitfreude im Neid. Über diese beiden Gemütszustände heißt es bei Volkmann (a. a. O., S. 380 f.): »Die Lust nicht wirklich zu besitzen, die der andere hat, ruft die Begehrung wach und versetzt dadurch in Unlust — Neid; von der fremden Unlust sich in Wirklichkeit frei zu wissen, erleichtert und gewährt Lust — Schadenfreude.«

2. Die Liebe[1])

Die Liebe ist nicht ein Einzelgefühl, sondern »ein Herd von Gefühlen«. Sie erscheint hinsichtlich des Objekts, der Individualität und des Bildungsgrades des Subjekts in vielen, voneinander merklich verschiedenen Formen. Doch zeigen alle Arten, einschließlich der geschlechtlichen Liebe, einige gemeinsame Grundzüge.

1. Die Vorstellung des geliebten Gegenstandes bildet den gemeinsamen Mittel- und Beziehungspunkt für eine große Anzahl von Einzelvorstellungen, Vorstellungsreihen und -komplexen. Daraus erklärt sich, daß der Liebende mit seinen Gedanken immer wieder zu dem Lieblingsobjekte zurückkehrt.

2. Jene zentrale Vorstellung ist mit dem Gefühle des Wohlgefallens verknüpft, für das der Liebende meist keine Gründe anzugeben vermag, weil es gar zu oft parteiisch ist. Dieses Wohlgefallen wird oft getrübt durch Unruhe und Angst vor Verlust. Es ist endlich

3. die Ursache intensiven Begehrens. Dem Liebenden genügt das bloße Bild nicht; das reine Wohlgefallen befriedigt ihn nicht: er strebt nach Besitz, Vereinigung mit dem geliebten Gegenstande. Stellen sich diesem Streben dauernd Hindernisse in den Weg, so geht das Gefühl oft in Affekt, das Begehren in Leidenschaft über.

Durch Zusammenfassung dieser gemeinsamen Merkmale erhält

[1]) Nahlowsky a. a. O. § 23.

Digitized by Google

Nahlowsky (a. a. O., S. 165) folgende Definition: »Liebe im weitern Sinne des Wortes ist das an einer Person, Sache oder Betätigungsform (z. B. Liebe zur Wissenschaft oder zum künstlerischen Schaffen) sich konzentrierende Wohlgefallen, welches sich bald auf objektive, bald bloß auf subjektive Vorzüge stützt, allemal aber den betreffenden Gegenstand zum Mittelpunkt eines größeren Gedankenkreises und zum Ausgangspunkt eines mannigfachen Begehrens macht.«

Alle diese Grundzüge zeigt auch die Liebe im engeren Sinne des Wortes. Außerdem kommt »ein eigentümliches Kolorit von der Naturseite« hinzu; denn sie beruht auf dem Gegensatz der Geschlechter.

d) Affekte

Man bezeichnet die Affekte oft als Gefühle von außergewöhnlicher Stärke. Gegen diese Auffassung spricht indessen schon die Erfahrung; denn die Zuneigung zwischen Freunden und Ehegatten, die Liebe zum Vaterlande sind trotz ihrer Intensität für gewöhnlich ohne Affekt, in den das Gefühl erst übergeht bei einem Angriff auf das Vaterland, bei einer Verletzung der Unsrigen. Außerdem sind die Affekte veränderliche Phänomene, die nicht allein mit Gefühlen, sondern auch mit Vorstellungen und Strebungen im Zusammenhang stehen. Die Definition des Affekts als intensives Gefühl ist darum, wie Volkmann (a. a. O., II, S. 392) hervorhebt, sowohl im genus proximum als in der spezifischen Differenz verfehlt. »Der Affekt ist nämlich plötzliche und gewaltsame Störung der Gemütsruhe, also ein Vorgang innerhalb der Vorstellungen, der freilich seine subjektive Seite hat; ihn durch das Gefühl bezeichnen, dessen Grund er ist, geht auf eine Verwechslung des Symptomes mit der Krankheit hinaus; die Intensität des Gefühles aber zum spezifischen Merkmale erheben, ist darum unstatthaft, weil ein Gefühl heftig sein kann, ohne Affekt zu werden, und wo letzteres der Fall ist, das Gefühl eben erst heftig wird, wenn der Affekt heftig wurde.« Der Affekt ist vielmehr Gemütserschütterung, Störung des Gleichgewichts der Seele, der Gemütsruhe und wird nach Drobisch, dessen »kurz und meisterhaft entworfenen Lineamenten« (a. a. O., §§ 79—86) fast alle späteren Darstellungen innerhalb der Herbartschen Schule folgen, gekennzeichnet durch die Vorstellungen und Strebungen, die seine Eigenart bedingen; durch die Gefühle, die ihn begleiten; durch die geistigen Zustände, die ihm unmittelbar folgen; endlich durch die leiblichen Erscheinungen, in denen er sich gleichsam verkörpert, und die oft für sein Wesentliches gehalten werden. Der Ausdruck »Gemütsruhe« ist nicht wörtlich zu nehmen;

Digitized by Google

denn in Wirklichkeit verändern sich die Bewußtseinszustände jeden Augenblick. »Unter Gemütsruhe muß ein gewisser mittlerer Zustand der Erfüllung des Bewußtseins durch Vorstellungen oder, was auf dasselbe hinauskommt, ein gewisser mittlerer Grad der Spannung der gegenwärtigen Vorstellungen verstanden werden, der von den Extremen der Überfülle und der Leere, der Überspannung und der Abspannung gleich weit entfernt ist und daher dem Gedankenlauf . . . das freiste Spiel verstattet« (Drobisch a. a. O., S. 208). Demgemäß unterscheidet Drobisch Affekte aus Überfüllung und Affekte aus Entleerung des Gemüts, Volkmann exzitierende und deprimierende (a. a. O. § 138). Nahlowsky Affekte der aktiven oder Plusseite und Affekte der passiven oder Minusseite (a. a. O. § 25). Eine Störung der Gemütsruhe liegt vor, wenn schwache Vorstellungen durch viele Hilfen auf eine ihnen unnatürliche Höhe getrieben, starke durch Gegensätze, Hemmungen ungebührlich erniedrigt sind, oder wenn zwar nicht die Höhe einzelner Vorstellungen, wohl aber die Vielheit von Vorstellungen auf einer vielleicht nur mäßigen Höhe auffallend groß oder gering ist« (Drobisch a. a. O., S. 210).

Die Veranlassung zum Affekt ist immer eine Wahrnehmung, die mit dem Reiz der Neuheit auftritt, überrascht und in bestimmter Weise auf den Bewußtseinsinhalt einwirkt, sei es, daß sie die gerade bewußten Vorstellungen für einen Augenblick zurücktreibt (Furcht, Schreck), sei es, daß sie dieselben in Unordnung bringt und eine große Anzahl Hilfsvorstellungen steigen läßt (Zorn, Freude). Die ungewöhnliche, von heftigen Gefühlen begleitete Gemütslage zieht auch den Körper in Mitleidenschaft: der Betrübte weint, der Freudige jauchzt und lacht, der Erschrockene erblaßt und erscheint gelähmt, der Beschämte errötet. Dieser Zeitpunkt bezeichnet einen augenblicklichen Stillstand der inneren Erregung: der Affekt kulminiert. Die alten Vorstellungen kehren ins Bewußtsein zurück oder ordnen und beruhigen sich und assimilieren, apperzipieren das Neue. Während dessen dauern aber jene körperlichen Zustände noch fort, und erst wenn der Organismus zur Ruhe gekommen ist, stellt sich das Gleichgewicht des Gemüts wieder her. — Alle diese Momente im Verlauf des Affekts berücksichtigend, kann man ihn mit Nahlowsky (a. a. O. S. 180) definieren als »die durch einen überraschenden Eindruck bewirkte, vorübergehende Verrückung des inneren Gleichgewichts, wodurch auch der Organismus in Mitleidenschaft gezogen und demgemäß die besonnene Überlegung und freie Selbstbestimmung entweder reduziert oder sogar momentan aufgehoben wird.«

Digitized by Google

Bei Drobisch findet sich (a. a. O. §§ 83—86) eine Beschreibung der einzelnen Affekte, die er folgendermaßen gruppiert:

a) Affekte aus Überfüllung des Gemüts hervorgerufen

1. durch eine zu große Menge von Vorstellungen: Heiterkeit, Lustigkeit, Ausgelassenheit, Bewunderung und Entzücken, Staunen und Verwunderung, Begeisterung;

2. durch ungewöhnliche, den Bedingungen des Gleichgewichts nicht entsprechende Lebhaftigkeit einzelner Vorstellungen: Hoffnung, Mut, Zorn, Ingrimm, Ärger.

b) Affekte aus Entleerung des Gemüts, veranlaßt

1. durch eine zu geringe Menge von Vorstellungen: Traurigkeit, Schwermut, Melancholie, Kummer, Niedergeschlagenheit und Kleinmut;

2. durch ungewöhnliche Depression einzelner Vorstellungen: Furcht, Angst und Besorgnis, Scham.

Zwischen den beiden Reihen jeder Hauptgruppe können außerdem noch manche Verbindungen stattfinden. So ergeben sich durch Verbindung von a1 und a2 Entzückung der Hoffnung, Schwärmerei, begeisterter Mut und Übermut, Lustigkeit des Zorns in Spott und Hohn oder im bittern Lachen des Grimms, Freude; durch Verbindung von b1 und b2 Verzweiflung, Gram, Reue, Schreck.

II. Wundt

Literatur: Grundzüge der physiologischen Psychologie. 5. Aufl. 1902 bis 1903. — Grundriß der Psychologie. 7. Aufl. 1905. — Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele. 3. Aufl. 1897.

[Für die nachfolgende Darstellung ist in erster Linie der Grundriß maßgebend gewesen, weil — wie Wundt im Vorwort zur ersten Auflage desselben hervorhebt — die Behandlung in den Grundzügen hauptsächlich von den Beziehungen zur Physiologie, in den Vorlesungen von philosophischen Interessen bestimmt ist, während der Grundriß die Psychologie in ihrem eigensten Zusammenhange und in derjenigen systematischen Anordnung vorführt, die durch die Natur des Gegenstandes geboten ist.]

* * *

Wundt behandelt die Gefühle an zwei verschiedenen Orten, die einfachen im Kapitel von den psychischen Elementen, die zusammengesetzten unter den psychischen Gebilden, denen er auch die Affekte unterordnet.

Digitized by Google

a) Die einfachen Gefühle

Die Beobachtung zeigt in jedem Augenblick eine Mehrheit vielfach komplizierter psychischer Prozesse, in denen die psychischen Elemente nur Teilerscheinungen sind. Diese können also als »absolut einfache und unzerlegbare Bestandteile des psychischen Geschehens« nur Erzeugnisse einer Analyse und Abstraktion sein, die nur möglich ist, weil die Elemente in den verschiedensten Verbindungen auftreten. Entsprechend den beiden Faktoren der unmittelbaren Erfahrung (die nach Wundt das Arbeitsfeld der Psychologie ist), dem objektiven Erfahrungsinhalt und dem erfahrenden Subjekt, unterscheidet man zwei Arten psychischer Elemente, Empfindungen und einfache Gefühle. Als Arten derselben Gattung sind ihnen die Bestimmungsstücke der Intensität und Qualität gemeinsam. Die Empfindungstärke kann zu- und abnehmen, das Gefühl in verschiedener Intensität auftreten. »Die Intensitätsgrade jedes psychischen Elements bilden ein gradliniges Kontinuum«, dessen Endpunkte Minimal- und Maximalempfindung, Minimal- und Maximalgefühl sind. Hinsichtlich der Qualität lassen sich Empfindungen und Gefühle in Qualitätensysteme ordnen, die nach der Mannigfaltigkeit der Abstufungen in gleichförmige und mannigfaltige, nach der Zahl der in ihnen möglichen Richtungen in eindimensionale und mehrdimensionale zerfallen. — Die Eigenart beider Gruppen der psychischen Elemente wird durch Unterschiede hinsichtlich der Intensität wie der Qualität bedingt. Bei Veränderung der Intensität lassen die Empfindungen reine Intensitätsunterschiede erkennen, während die Gefühle sich von einem gefühlfreien Zustande nach zwei entgegengesetzten Richtungen verändern und in kontrastierende Gefühle (Lust, Unlust) übergehen. Ähnlich ist das Verhalten der psychischen Elemente, wenn ihre Qualität verändert wird: Die Empfindungen zeigen reine Qualitätsunterschiede, die schließlich zu Maximalunterschieden werden (z. B. der tiefste und höchste hörbare Ton in der Tonreihe); das Gefühlselement dagegen geht, wenn seine Qualität stetig abgestumpft wird, durch einen Indifferenzpunkt in ein Gefühl von entgegengesetzter Qualität über. Ferner ist zu beachten, daß die einfachen Gefühle mannigfaltiger und zahlreicher sind als die einfachen Empfindungen; denn sie sind nicht bloß subjektive Komplemente einfacher Empfindungen, sondern begleiten auch zusammengesetzte Vorstellungen und verwickelte Vorstellungsprozesse. Endlich ist nicht zu übersehen, daß, während die Empfindungen auf mehrere untereinander disparate Systeme verteilt werden können (Ton — Farbe — Druck — Wärme-

Digitized by Google

empfindung), die einfachen Gefühle eine einzige zusammenhängende Mannigfaltigkeit bilden. Und wenn man sie auch in Systeme ordnet (Ton-, Farben-, Harmoniegefühle u. s. f.), so bestehen doch zwischen ihnen mannigfache Beziehungen. Das läßt auf einen einheitlichen Ursprung der Gefühle schließen und steht vermutlich »in unmittelbarem Zusammenhang mit der Beziehung der Gefühle auf das einheitliche Subjekt und der Empfindungen auf eine Vielheit von Objekten.« Soviel zur Charakterisierung der beiden Arten von psychischen Elementen.

Dem Begriff der Einfachheit widerspricht nicht, daß Wundt auch die an zusammengesetzte Vorstellungsgebilde geknüpften Gefühle zu den einfachen rechnet; denn sie sind auch unzerlegbar. Indessen besteht doch ein merklicher Unterschied zwischen den beiden Arten einfacher Gefühle: während die den einfachen Empfindungen entsprechenden durch Abstraktion aus ihrem Zusammenhange gelöst werden können, lassen sich jene nicht trennen von den Gefühlen, »die als subjektive Komplemente der Empfindungen in jenes Gebilde eingehen.« So gelingt es z. B. nicht, das Harmoniegefühl des Akkordes c e g von den einfachen Gefühlen der Töne c, e und g zu sondern; sie verbinden sich zu einem einheitlichen Totalgefühl. — Das mit einer einfachen Empfindung verbundene Gefühl heißt sinnliches Gefühl oder Gefühlston der Empfindung. Indessen ist die Empfindung nicht der vollständige Grund des sie begleitenden Gefühls; als weitere Faktoren kommen daneben in Betracht vorangegangene Prozesse und dauernde Anlagen. Es ist deshalb unstatthaft, einer bestimmten Empfindung ein qualitativ und intensiv fest bestimmtes Gefühl zuzuschreiben. Das sinnliche Gefühl in seiner Vereinzelung ist also immer Produkt einer doppelten Abstraktion: zunächst muß es von der begleitenden reinen Empfindung unterschieden, sodann muß unter den wechselnden Gefühlselementen, die unter verschiedenen Bedingungen mit derselben Empfindung verknüpft sein können, das konstanteste festgehalten werden. — Nach dem allgemein gültigen Satze, daß sich ein Produkt ändert, wenn ein Faktor geändert wird, müssen Empfindungsänderungen Gefühlsänderungen hervorrufen. Von den Beziehungen zwischen beiden gilt der Satz: »Jede Empfindungsänderung ist im allgemeinen von einer zweifachen Gefühlsänderung begleitet.« Wird nämlich die Empfindungsintensität verändert, so kann sich der Gefühlston intensiv und qualitativ ändern, wie andrerseits auch jede Änderung der Empfindungsqualität einen Wechsel der Qualität und der Intensität des Gefühlstones zur Folge haben kann. Dabei ist aber zu beachten, daß sich die Empfindungs-

Digitized by Google

änderung zwischen größten Unterschieden, jede in einer Dimension erfolgende Gefühlsänderung dagegen zwischen Gegensätzen bewegt. Somit entsprechen größten Qualitätsunterschieden der Empfindung qualitativ größte Gegensätze, intensiv Maximalwerte des Gefühls. In der Mitte zwischen beiden Gegensätzen liegt der Intensitätswert Null, aber nur in eindimensionalen Empfindungssystemen; denn in mehrdimensionalen gehört die neutrale Mitte meist noch anderen Dimensionen an, in denen sie auch Gefühlswerte hat. »Daher entspricht jedem mehrdimensionalen Empfindungssystem ein System sich durchkreuzender Gefühlstöne, worin für gewöhnlich jeder Punkt mehreren Gefühlsdimensionen gleichzeitig angehört, so daß der Gefühlston eine Resultante aus den in den verschiedenen Empfindungsrichtungen gelegenen Gefühlselementen ist.« Einfacher sind die Beziehungen zwischen den Intensitätsgraden der Empfindungen und den intensiven und qualitativen Abstufungen der Gefühle. Im allgemeinen läßt sich behaupten, daß das Lustgefühl bei Zunahme der Intensität schwacher Empfindungen bis zu einem Maximum steigt, bei mittlerer Stärke auf Null sinkt, bei weiterer Empfindungszunahme endlich in ein Unlustgefühl übergeht, das bis zum Empfindungsmaximum zunimmt.

Der Versuch einer Klassifikation der einfachen Gefühle wird durch zwei Momente erschwert: einerseits bietet unsere Sprache nicht eine ausreichende Zahl von Bezeichnungen (für die Gefühle noch weniger, als für die Empfindungen); anderseits ist die Mannigfaltigkeit der Gefühle weit größer als die der Empfindungen. Einfache Gefühle nämlich sind, worauf schon oben hingewiesen wurde, nicht nur mit einfachen Empfindungen verbunden, sondern auch mit aus Empfindungsverbindungen bestehenden Gebilden (den verschiedenen Vorstellungsarten, Willensvorgängen u. a.); sodann gehört, in Hinsicht auf Gefühle mehrdimensionaler Empfindungssysteme, jeder Empfindungspunkt mehreren Gefühlsdimensionen an. Eine vollständige Aufzählung der einfachen Gefühle ist daher unmöglich. Man muß sich mit der Unterscheidung gewisser Hauptrichtungen begnügen. Solcher Hauptrichtungen, die sich zwischen Gefühlsgegensätzen erstrecken und deshalb durch je zwei Ausdrücke bezeichnet werden können, lassen sich drei festhalten: die Richtungen der Lust und Unlust, der erregenden und beruhigenden, der spannenden und lösenden Gefühle. Ein bestimmtes Gefühl kann nun einer, zwei oder allen drei Richtungen angehören. Als Beispiele einfacher Gefühle, die nur einer Richtung angehören, seien folgende genannt: mit der Schmerzempfindung ist gewöhnlich ein Unlustgefühl ohne Beimischung einer anderen Gefühlsform verknüpft; die rote Farbe wirkt erregend,

Digitized by Google

die blaue beruhigend; bei Erwartung eines Sinneseindruckes kann man ein Gefühl der Spannung, bei Eintritt des erwarteten Ereignisses ein Gefühl der Lösung bemerken. In einfachen Gefühlen, die mehreren Richtungen angehören, lassen sich diese meist deutlich erkennen, so die Lust oder Unlust, die erregenden oder beruhigenden Gefühle in den Gefühlen des Ernstes oder der Heiterkeit, wie sie durch tiefe und hohe Töne veranlaßt werden.

Die physiologischen Prozesse, die den einfachen Gefühlen entsprechen, sind bei der subjektiven Natur der letzteren nicht, wie bei den Empfindungen, in Vorgängen zu suchen, die durch äußere Einwirkungen auf den Organismus hervorgerufen werden, sondern in Veränderungen, die Rückwirkungen der direkt veranlaßten Prozesse sind. Zur Feststellung derselben dient die sogenannte Ausdrucksmethode, nach der alle Erscheinungen beobachtet werden, in denen innere Zustände des Organismus äußerlich erkennbar sind. Atmungs- und Herzbewegungen, Kontraktionen und Erweiterungen der Blutgefäße einzelner Körperteile, Erweiterung und Verengung der Pupille u. a. m. Unter diesen Symptomen sind die Herzbewegungen die empfindlichsten; sie lassen sich an dem Puls einer peripheren Arterie unschwer erkennen. Bei Lustgefühlen nun wird der Puls verlangsamt und verstärkt, bei Unlustgefühlen beschleunigt und geschwächt; erregende Gefühle stärken, beruhigende schwächen die Pulsbewegungen, ohne eine merkbare Änderung der Geschwindigkeit hervorzurufen; spannende Gefühle bewirken Verlangsamung und Schwächung, lösende Beschleunigung und Verstärkung des Pulses. Den Pulsänderungen gehen Atmungsänderungen zur Seite, die jeder häufig an sich beobachten kann. — Die physiologischen Bedingungen der genannten Symptome sind indessen noch nicht genügend erforscht.

(Forts. folgt.)

Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule

Von

P. Zillig in Würzburg

(Fortsetzung)

Der Artikel ist über den Gedanken vom erziehenden Unterricht geschichtlich nicht orientiert. Er ist es aber auch nicht einmal in Bezug auf diejenigen Vertreter dieses Gedankens, welchen wohl seine Ausstellungen vor allen gelten. Wäre er in Herbarts oder Zillers pädagogische Schriften, wie man es doch voraussetzen sollte, ein-

Digitized by Google

gedrungen, so hätte er darin die zuverlässigste Bestimmung des Gedankens vom erziehenden Unterricht gefunden. Ziller widmete der Untersuchung dieses Gedankens sein Hauptwerk, die schon genannte Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, woran er an die 19 Jahre der praktischen Versuche, der ausgebreitetsten philosophischen, historischen und fachwissenschaftlichen Studien und des konzentriertesten Denkens gesetzt hat. Dem Buche ist an innerem Wert gerade im Hinblick auf die Darlegung des Gedankens vom erziehenden Unterricht kaum ein zweites aus dem ganzen Bereich der deutschpädagogischen Literatur an die Seite zu setzen. Der Artikel mußte auf Herbarts Aussagen über den erziehenden Unterricht besonders in der Allgemeinen Pädagogik und dem Umriß pädagogischer Vorlesungen und auf Zillers Aussagen darüber hauptsächlich in der Grundlegung eingehen, die Merkmale des Begriffs vom erziehenden Unterricht, wie er sie in den bezeichneten Schriften vorfand, auf ihre Gründe prüfen und, wie schon in einem früheren Falle gefordert wurde, das Vorgefundene entweder als unrichtig nachweisen oder als zutreffend anerkennen. Das wäre seine Pflicht gewesen. Daß er aber nicht einmal den geringsten Anlauf zu ernster Diskussion des Begriffs vom erziehenden Unterricht nimmt, ist eben Beweis dafür, daß er einfach aus dem Mythos über den erziehenden Unterricht schöpfte, statt aus den wissenschaftlichen Ausführungen darüber. Ist das in einer Lehrerzeitung zu verantworten?

s) Der Verfasser geht auch mit keinem Worte auf die Aussage seiner Vorlage über den erziehenden Unterricht ein. Sie erklärt den erziehenden Unterricht kurzweg als den wertschätzenden. Ihr Bemühen geht auf die schlichteste Bestimmung des Begriffs. In dieser einfachen Aussage ist indes nicht nur das Wesen des erziehenden Unterrichts als Handlung des Lehrenden, sondern auch des Lernenden enthalten. Es ist darin angezeigt, daß der erziehende Unterricht auf seiten des Lehrenden hervorgeht aus der Absicht, durch Lehre zu erziehen, also ein Stück der erzieherischen Gesamtabsicht ausmacht; daß er auf seiten des Lernenden die geistige Tätigkeit in Bewegung setzt, um dadurch im Lernenden die Aufmerksamkeit vor allem auf das dauernd und allgemein Gültige hinzulenken und so in ihm die rechte geistige Grundlage für ein edles und zugleich beständiges Wollen zu bereiten. Es ist weiter in jener einfachen Aussage angezeigt, daß Lehrer und Schüler beim Unterricht dem Leistungsstreben mit samt seinen Anreizen, den Gedanken an Auszeichnung, Ruhm, Lohn, oder noch niedrigeren Antrieben, ein für allemal entsagen und sich in Einfalt des Gemüts an ihre Arbeit hingeben: daß

Digitized by Google

der Lehrende es im Beispiel vorlebe und der Lernende immer mehr in das Streben hineinwachse, zu lernen um der inneren Bedeutung der Aufgabe willen und nicht aus anderen Beweggründen. Die simple Aussage weist ferner hin auf die durchgängige Abhängigkeit des pädagogischen Unterrichts von der Ursprünglichkeit und Selbsttätigkeit im Lehren und Lernen, also darauf, daß der rechte Unterricht geknüpft ist an das eigene Erfahren und Erleben, an das eigene Vorstellen und Denken, an das eigene Fühlen als der Bedingung aller inneren Wahrheit und aller Selbstentscheidung in der Bildung. Die Aussage schließt damit zugleich ein die Forderung des innigen Anschlusses im Lehren an die Individualität, das ist an die Natur und an das erworbene Bewußtsein des Kindes und an alles, was zum Umkreise der Individualität gehört, besonders an Familie, Heimat und Volkstum; sowie die Forderung der Begrenzung alles Lehrens durch das im Kind gegebene Maß. In alledem liegen die Bedingungen für das, was jene einfache Aussage zuletzt im Sinne hegt: daß der Unterricht eine Schule in der reinen Anerkennung des Guten (und in der Unterordnung darunter auch eine Schule der Anerkennung des Schönen, Wahren, ja des Nützlichen) werde, eine Pflanzstätte der edlen geistigen Vielseitigkeit. Der Artikel hätte nun im Sinne der echten Kollegialität gehandelt, die auf dem gemeinsamen beruflichen Denken gemäß den Weisungen der Ethik und Psychologie beruht, wenn er die Aussage seiner Vorlage über den erziehenden Unterricht, das Ergebnis bald dreißigjährigen beruflichen Lernens, einer Prüfung für wert erachtet, das Richtige daran bekräftigt, das Verfehlte bewußt gemacht und mit geholfen hätte, daß ein solch wichtiger Gedanke wie der vom pädagogischen Unterricht noch klarer erfaßt und noch deutlicher bestimmt werde. Damit wäre auch im Sinne des ersten Paragraph der Satzungen des bayrischen Lehrervereins gehandelt worden. Mit bloßer Ablehnung des Hauptbegriffes der deutschen Pädagogik ist auch dem vaterländischen Volksschulwesen in nichts gedient.

ζ) Ich komme zu der Stelle aus dem Mythos vom erziehenden Unterricht, worin behauptet wird, der erziehende Unterricht habe noch lange nicht die Feuerprobe der Praxis bestanden, sei über das Stadium doktrinärer Erwägungen und vereinzelter Versuche nicht hinausgekommen und ermangele der Gestaltung, Reife, Läuterung und Anpassung an die seitherige Entwicklung. Der Artikel häuft da wieder Aussage auf Aussage ohne den kleinsten Beleg. Das ist eben so die Art des Schöpfens aus dem Mythos, wie ich sie schon sovielmal erleben mußte. Ich darf erinnern an das Gesagte über den Ursprung des pädagogischen Unterrichtsgedankens aus dem pädagogischen

Digitized by Google

Leben nach dem Zeugnis der Geschichte der deutschen Pädagogik. Alle die Männer, welche an der Erfassung und Ausarbeitung des Gedankens vom erziehenden Unterricht beteiligt waren, von Comenius bis Dörpfeld, waren deswegen große pädagogische Denker, weil sie große pädagogische Berufsmuster waren. Der Artikel mußte vom Leben dieser Männer im Augenblick alle Erinnerung verloren haben, da er seine Behauptungen äußerte.

Ich verweile bei Herbart, Ziller und ihren Nachfolgern. Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht beruht nicht nur auf dem unerschütterlichen Grunde einer lauteren Ethik und einer sicheren Psychologie, sondern vor allem auch auf seiner pädagogischen Erfahrung, wie er sie in der Selbsterziehung und in seiner pädagogischen Tätigkeit als Erzieher in der Schweiz und später als Leiter des pädagogischen Seminars in Königsberg erworben hatte. Es ist von einiger Bedeutung, daß Herbarts pädagogische Einsicht vor allem zurückgeht auf seine Selbsterziehung. Wir erkennen daraus, daß der rechte Erziehergeist zuerst auf dem Ernste beruht, mit dem derjenige, der andere erziehen will, vor allem an der persönlichen Erziehung arbeitet. Wie sollte auch ein Mensch, der sich um seine eigene innere Erhöhung nicht kümmert, fähig sein zu einem Gedanken über die innere Erhöhung eines Fremden! Als Erzieher in der Schweiz arbeitete Herbart mit größtem Verantwortlichkeitsgefühl, zum leuchtenden Beispiel für alle, welchen Eltern ihre Kinder zur geistigen Obhut anvertrauen. Auf den Erfahrungen, die er da sammelte, fußen wichtige Vorschläge für die Eröffnung des erziehenden Unterrichts mit den Alten und namentlich der Grundgedanke des erziehenden Unterrichts, daß die Elementarurteile über das Sittlichwohl- oder -mißfällige die Anfänge der sittlichen Einsicht in einem Vernunftwesen seien und demgemäß die beurteilende Betrachtung der Welt das Hauptgeschäft der Erziehung bilde. In jenen Erfahrungen wurzelt aber auch seine für den pädagogischen Unterricht nach der psychologischen Seite hin grundlegende Lehre vom Selbstbewußtsein. In Königsberg, der Lehrstätte Kants, wirkte Herbart seit 1810, getragen vom Vertrauen Wilhelm von Humboldts, Nicolovius' und Süverns, der Hauptförderer der inneren Wiedergeburt Preußens nach den schweren Schlägen der Jahre 1806 und 1807, an einem pädagogischen Seminar, das nach seinem Plane eingerichtet worden war. Das Seminar bestand bis zum Abgang Herbarts von Königsberg im Jahre 1833. In der Zeit von 23 Jahren hatte Herbart nicht nur die Leitung des Seminars, sondern er nahm auch wenigstens von 1817 ab, in welchem Jahre er dem Seminar in einem Pensionat einen Mittelpunkt und Anschluß an das

Digitized by Google

Familienleben gegeben, persönlich am Unterricht teil, außerdem gab er den übrigen Unterrichtenden Winke für ihr Arbeiten und pflegte in wöchentlichen Konferenzen des Austausches über Unterricht und Zucht mit den Mitgliedern des Seminars. Das Seminar war eine Vorbildungsstätte für den Lehrberuf am Gymnasium. Hier wurde der Gedanke vom erziehenden Unterricht auf der Grundlage von Versuchen fortgesetzt wissenschaftlicher Überlegung unterworfen, hier reifte Herbarts System des höheren erziehenden Unterrichts, das auf allen Stufen auf harmonische Bildung des Geistes, auf Pflege gleichschwebender geistiger Vielseitigkeit im Schüler berechnet war. Auf den Erfahrungen in diesem Seminar stehen Herbarts spätere pädagogische Schriften, wie seine ersten hauptsächlich auf den Erfahrungen aus der Erziehungstätigkeit in der Schweiz beruhen. Auf diesen Erfahrungen steht aber auch ganz ausgesprochen seine psychologische Erkenntnis, die ja wiederum der Menschenbildung dienen sollte.

Im Jahre 1862 gründete Ziller sein Seminar, er führte es bis zu seinem Tode im Jahre 1882. Die Geschichte des Seminars ist eine Geschichte der Aufopferung für die deutsche Pädagogik. Über das Arbeiten darin kann ich aus eigenem Erleben berichten. Den Schwerpunkt bildete das Bestreben, »zu ganz deutlichen praktischen Resultaten zu gelangen«, deshalb wurde darin auch der Unterrichtsstoff vornehmlich der Volksschule nach allen Seiten pädagogisch durchgearbeitet. Die Anleitung zum rechten Lehren bewegte sich um die 3 Dinge: um die pädagogisch angemessene schriftliche Vorbereitung auf jede einzelne Unterrichtsaufgabe, um die Lehrversuche unter den Augen Zillers und um die Prüfung der Lehrversuche in einer freien Besprechung derselben. Ziller war nicht nur die Seele des Seminars durch seine wissenschaftliche Leitung desselben, sondern auch durch sein Lehrvorbild. Zwanzig Jahre hindurch stand so Ziller im Brennpunkt angeregtester, hingebendster Bildungsarbeit an armen Kindern. Auf den Erfahrungen in seiner Übungsschule beruhen zum Teil wenigstens seine Forschungen in der Grundlegung und fußen völlig seine Gedanken in der Allgemeinen Pädagogik wie in seinen Ausführungen in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, dessen Gründer und Leiter er war. Darauf steht sein Lehrplan für die Volksschule, den er uns in den Grundzügen im Leipziger Seminarbuch geboten hat. Darauf endlich stützt sich seine ganze spezielle Methodik, jener Schatz von Anweisungen zum Betrieb des erziehenden Unterrichts, den er gleichfalls in dem genannten Seminarbuch (später erweitert unter dem Titel: Materialien zur

Digitized by Google

speziellen Pädagogik herausgegeben von seinem trefflichen Schüler M. Bergner) niedergelegt.

Schon lange vorher (1832) hatte Herbarts unmittelbarer Schüler Brzoska in Jena ein ähnliches Institut geschaffen, wie das war, welches Herbart in Königsberg geführt, und war darin durch eine Reihe von Jahren praktisch für den Gedanken vom erziehenden Unterricht wirksam. 1842 eröffnete Karl Volkmar Stoy ebenfalls in Jena ein pädagogisches Seminar mit Übungsschule zur Einführung in den rechten Volksschulunterricht und war darin an ein Vierteljahrhundert für die pädagogische Lehrerbildung tätig.

An Stoy und Ziller schlossen sich eine große Reihe von Männern aus den Kreisen der deutschen Volksschullehrer, Seminarlehrer, Pastoren, ferner der Gymnasiallehrer, ja selbst der Hochschullehrer an und arbeiteten in ihrem Berufe in dem empfangenen pädagogischen Geiste weiter. In Jena ist seit Jahren unter Reins Leitung ein neues pädagogisches Seminar mit Übungsschule für die praktische Ausführung des erziehenden Unterrichts unermüdlich tätig. Und wieviel arbeitete Dörpfeld im Dienst des erziehenden Unterrichts! Man gehe die gesamte deutsche pädagogische Literatur der letzten 25 Jahre durch und man wird überall den unmittelbaren oder mittelbaren mächtigen Einfluß gewahren, den der Gedanke vom erziehenden Unterricht namentlich auch auf die methodischen Bemühungen ausgeübt hat. Wer des noch zweifeln möchte, der lasse sich von Reins Encyklopädie darüber eines besseren belehren. Man darf sagen, daß, wo ein Lichtfunke in den neueren methodischen Bestrebungen leuchtet, er von dem Gedanken des erziehenden Unterrichts stammt, den wir in der wissenschaftlichen Begründung Herbart und Ziller verdanken. Das gilt sogar für solche, die in dilettantischer Anmaßlichkeit sich für neue pädagogische Propheten geben.

Noch ein Wort über das Verhältnis des erziehenden Unterrichts zur seitherigen Entwicklung, das ist zur Geschichte. Wir haben gesehen, daß die Entwicklung des erziehenden Unterrichts den Inhalt der Entwicklung der deutschen Pädagogik selbst ausmacht. Wir haben weiter gesehen, daß von Herbart bis Ziller, von 1810—1882, ja noch weiter, bis heute, ein Faden zusammenhängender praktisch-theoretischer Arbeit für die Gestaltung und Begründung des erziehenden Unterrichts geht. Wir müssen aber hier noch eigens daran denken, daß der erziehende Unterricht selbst wesentlich geschichtlich verläuft, daß die Geschichte des Volkes, der Menschheit zu seinen vornehmsten Bildungsmitteln zählt, daß er im Grunde nicht anders ist als die Fortsetzung der Geschichte des einzelnen mit Hilfe der Geschichte der

Digitized by Google

Gesamtheit, weshalb er gerade die engste Fühlung mit der Familie, Heimat, dem Volkstum, der kirchlichen und nationalen Gemeinschaft sucht, ein Feind aller abstrakten Bildung, die gleich Prometheus Menschen machen möchte nach ihrem Gefallen, ein Feind auch aller falschen Nützlichkeitsunterweisung, die im einzelnen lediglich ein Mittel für allerlei Rücksichten sieht und ihn um die menschliche Krone betrügt.

Wenn der Gedanke vom erziehenden Unterricht manchen Köpfen als noch zu wenig abgeklärt, ausgereift, gestaltet, geschichtlich angepaßt erscheint, so haben diese Köpfe das sich selber zuzuschreiben, da sie sich mit einer mythischen Einbildungsvorstellung zufrieden geben, statt sich, nach dem Vorgang der großen deutschen Lehrer, mit Ernst und Gewissenhaftigkeit an die Frage zu machen: Wie kann dem von Natur aus selbstischen Menschen durch Bildung aufgeholfen werden? und dann auch mit Eifer und Sorgfalt, mit Selbstentsagung das Leben an die innere Erhebung des Nebenmenschen zu setzen. Gewiß, der erziehende Unterricht könnte unter uns weiter sein. Ehrliche Selbsterkenntnis wird die Schuld dafür auch in uns selbst finden. Die Lehrenden waren daran je und je mit schuld, daß die Forderungen der pädagogischen Zielzeiger und Pfadfinder so schwer und meist so unvollkommen zur Anwendung gelangten. Der Artikel legt dem pädagogischen Fortschritt bei uns auch Steine in den Weg. Wir werden einen pädagogischen Lehrplan nur auf der Grundlage des Erziehungsgedankens — oder wir werden keinen haben.

Der Artikel spricht verächtlich von doktrinären Erwägungen, worüber der erziehende Unterricht noch nicht hinausgekommen. Das soll angeheftet werden. Ich freue mich stets, so oft ich in andern wissenschaftlichen Gebieten der Schätzung begegne, die dort den großen Begründern entgegengebracht wird, und schäme mich allemal, wenn ich beobachte, wie in der Pädagogik so häufig das Eintägliche, das Modehafte, das Fruchtlose mit Klatschen und Zuruf erhoben, dagegen das dauernd Wertvolle, das Zeugungskräftige entweder mit Gleichgültigkeit oder gar mit Geringschätzung behandelt wird. An Herbart knüpft sich die Tatsache der Schöpfung wissenschaftlicher Pädagogik. Er brachte sein Leben hindurch unserer Berufslehre das allergrößte Interesse entgegen, und zwar ein goldenreines, er stellte seine wahrlich nicht geringen Geistesgaben in den Dienst unserer Berufslehre, er ist dazu als Persönlichkeit ein Beispiel schönsten Strebens: wir sollten uns nun doch aufrichtig darüber freuen, daß ein solcher Mann unsere Berufslehre auf den Boden wissenschaftlicher Überlegungsweise gestellt und ihr den Charakter einer wissenschaft-

Digitized by Google

lichen Auffassung gewonnen hat. Statt dessen stellen wir ein solches Unternehmen, die Pädagogik mit philosophischer Ausrüstung und als Zweig der Philosophie zu bearbeiten, als ungeprüfte und unbewährte Sache hin und empfehlen sie damit dem Achselzucken all derjenigen, die den Schulwagen lieber in alten ausgefahrenen Gleisen der Gewohnheit und des Schlendrians fahren sehen als auf einem Wege, den die tiefe Einsicht in die menschliche Lebensaufgabe und in das menschliche Geistesleben weist.

η) Wir beschäftigen uns nun mit jener Hauptstelle aus dem Mythos über den erziehenden Unterricht: da würden die Teile des Unterrichts ohne Rücksicht auf ihren inneren Zusammenhang in ganz veränderter Anordnung einem andern Organismus an- und eingegliedert, der Unterricht sei ohne Eigenleben nichts Organisches, ohne Gestaltung und Entwicklung nach eigenen inneren Gesetzen eine Mißgestalt. Schon in den vorberedeten Stellen drängten sich eine Reihe Fragen heran, die zurückgehalten wurden: was denn der Artikel meine mit der Feuerprobe der Praxis — mit der Gestaltung — Reife — Läuterung — Anpassung an die seitherige Entwicklung, wovon er mit Bezug auf den pädagogischen Unterricht so betont spricht; und es regte sich die Versuchung, diesen Wörtern abermals in ihrer Bedeutung ähnlicherweise nachzugehen, wie das mit solchen Wörtern beim ersten und zweiten Differenzpunkt etwas versucht worden. Möge der Leser dieses zwar wenig erquickliche, aber gleichwohl unerläßliche Geschäft für die soeben hervorgehobenen Wörter selber besorgen. Unterstreichen wir hier bloß, daß der Artikel mit Wörtern einer ernsten und zugleich auf guten Gründen ruhenden Sache beizukommen trachtet. Aus der Hauptstelle, die wir vor uns haben, schlägt ein ganzer Schwall von klingenden Wörtern an unser Ohr: wir fragen mit Fug: was ist denn der Unterricht, das Organische desselben, seine Gestaltungs-, Entwicklungsfähigkeit, welches sind seine eigenen inneren Gesichtspunkte dafür, welches sind seine Teile, welches ist ihr innerer Zusammenhang, was ist mit dem Eigenleben gemeint, mit dem andern Organismus, dem die Unterrichtsteile eingefügt werden, mit der ganz veränderten Anordnung, in der dies geschehen soll, was ist das für ein An- und Eingliedern, dem die Unterrichtsteile widernatürlich unterworfen werden, welches ist die Mißgestalt, die dabei erscheint? Über ein Dutzend Aussagen ohne jede Präzision des Sinnes! Wer denkt da nicht an jene Rede des großen Spötters:

» ... wo Begriffe fehlen,
da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.

Digitized by Google

Mit Worten läßt sich trefflich streiten.
Mit Worten ein System bereiten.
An Worte läßt sich trefflich glauben,
Von einem Worte läßt sich kein Jota rauben!«

Die ganze Stelle des Artikels, die jetzt zur Prüfung steht, erscheint mir wie das Echo einer Stimme aus den 80er Jahren; damals wurde wenigstens ähnliches behauptet und widerlegt. Der Artikel ist verpflichtet, nicht nur den Sinn seiner Wörter genau anzugeben, sondern vor allem für die darin geäußerten Behauptungen die beweisenden Tatsachen herbeizubringen. Ich war erstaunt beim Lesen der Stelle. Ich besann mich vom Anfang bis zum Ende, vom Ende bis zum Anfang der Vorlage des Artikels auf Anhaltspunkte für die Behauptungen des Artikels. Sie handelt vom ethischen Rang, von der psychologischen Stellung der Lehrfächer, von Bildungsfortschritt und -zusammenhang; aber welches Recht könnte von daher der Artikel für seine Behauptungen ableiten? Ich besann mich auch auf die Quellenschriften zum erziehenden Unterricht, auf die methodischen Anweisungen Herbarts, Zillers, ob etwa dort der Artikel die Beweismittel für seine Behauptungen finden könnte. Dem Artikel gegenüber darf wohl gesagt werden: Solange er seine Aussagen nicht mit Einer Tatsache belegt, verdienen sie nicht bloß keine Beachtung; sie sind direkt als leichtfertig zu bezeichnen, da es sich um eine ethisch nicht gleichgültige, sondern wertvolle Angelegenheit, um die Frage des rechten Jugendunterrichts, dreht; und da die Äußerungen in einer Lehrerzeitung gemacht wurden, welche den Beruf hat, die pädagogische Erkenntnis anzuregen und zu befördern, aber nicht den Beruf, pädagogisches Denken abzustumpfen.

Hätte der Artikel die Ausführungen seiner Vorlage gerade über die ethische Rangordnung und psychologisch angemessene Stellung, über den rechten Bildungsfortschritt und -Zusammenhang sich deutlich gemacht, so würde er gefunden haben: Bei der Nachweisung der Beziehung der mannigfaltigen Lehrfächer zum pädagogischen Gesamtzweck handelt es sich bei jedem einzelnen Fach zuletzt um die Frage der besonderen pädagogischen Kraft, die gerade diesem Fache nach seiner ganzen Natur innewohnt, also um die Anerkennung der eigentümlichen Bestimmung jedes Faches im ganzen der Bildung. Hierdurch wird erst der Unterricht zu einem wahrhaften Organismus, belebt durch den einheitlichen Gedanken seines pädagogischen Zwecks. Die Glieder dieses Organismus sind die einzelnen Lehrfächer, die zusammengehalten werden durch den Erziehungsgedanken, dem sie gemäß ihrer Leistungsfähigkeit dienen. Die Ordnung unter den

Digitized by Google

Gliedern ist die angemessenste, die sich denken läßt; sie ist völlig bestimmt durch die pädagogische Funktion des einzelnen Gliedes. Da die pädagogische Funktion des einzelnen Lehrfaches nur dann vollkommen verrichtet werden kann, wenn nicht nur die ethische Bedeutung des Faches richtig eingesehen, sondern zugleich auch seine natürliche Beschaffenheit, wonach sich seine psychologische Stellung richtet, ganz unbefangen anerkannt wird, so schließt die Zusammenordnung der Lehrfächer zu einem vom Erziehungsgedanken geleiteten Organismus zugleich deren freie Geltendmachung mit ein und ist allem falschen Übergewicht einzelner Lehrfächer, aller Vermischung der Lehraufgaben mit fremdartigen Bestandteilen, aller Belastung des Unterrichts mit ungehörigen Zumutungen, welch allem wie im heutigen Unterricht nach Ausweis der geltenden Lehrordnungen, der gebrauchten Lehr- und Lernmittel und der Unterrichtspraxis begegnen, vorgebeugt.

Weiter: Der Fortschritt und Zusammenhang im Unterricht ist doch Fortschritt und Zusammenhang im kindlichen Bewußtsein. Aller Unterricht vollzieht sich im Kind und durch das Kind. Der gegebene kindliche Gedankenkreis ist der einzige Angriffspunkt für den Unterricht. Die Lehraufgaben sind die Hebel, mittels deren im kindlichen Gedankenkreis eine Bewegung veranlaßt werden soll. Die Kunst des Unterrichts ist das weise Verfahren im Ansetzen dieser Hebel. Der Unterricht muß sich an den Zug der kindlichen Aufmerksamkeit anschließen, in der Lehraufgabe diesem Zug entgegenkommen, ihn kräftig erhalten, ja steigern und durch den innerlichen Wert der Aufgabe die kindliche Aufmerksamkeit mehr und mehr gespannt machen in der Richtung der höheren menschlichen Interessen. Wir alle tragen selbst in uns die Idee des Organismus; wir sind ein Organismus; und alle übrigen Anwendungen des Begriffs stammen aus uns selbst her. Wie sind wir ein Organismus? So, daß die Organe unseres Leibes in gesetzmäßig geordneter Einheit zum Leben des Leibes zusammenwirken. Wer vermöchte sich einen Organismus als bloße Anzahl, als Haufen zu denken, dessen Bestandteile innerlich beziehungslos nebeneinander sind? Gerade die durch den Erziehungsgedanken zur Einheit (nicht Einerleiheit!) der Wirkung verbundenen Lehrfächer sind der wahrhaftige Unterrichtsorganismus, gerade die Beziehungslosigkeit der Lehrfächer zueinander, die haufenartige Nebeneinanderstellung derselben hebt jeden notwendig geregelten Zusammenhang unter denselben und damit alle Möglichkeit eines Unterrichtsorganismus von vornherein auf. Weil dem Artikel der Persönlichkeitsgedanke als Grundlage des Lehrplans entging, ist ihm auch der Sinn des Unterrichtsorganismus fremd geblieben. Doch

Digitized by Google

muß man auch hier gegen den Artikel milde sein. Wir wurden ja wohl allesamt einst mit Leitfäden aufgesäugt und groß genährt; so können wir uns auch nicht leicht losmachen von der Meinung, daß es sich im Unterricht nicht sowohl um eine durch die ethische Bedeutung der Lehrfächer bedingte Anordnung und durch die natürliche Art der Lehrfächer gebotene Stellung derselben sowie um eine durch die kindliche Apperzeption bestimmte Weiterführung und Verknüpfung der kindlichen Gedanken, sondern um bedruckte Blätter handle, die nacheinander müßten erledigt werden, daß das Fortgehen in solchen Blättern, die ja fein säuberlich mit allerlei Überschriften versehen, in Paragraphen eingeteilt sind, die freie Entfaltung des Unterrichts, das möglichst ungenierte Lernen nach solchen Blättern die Schonung des Eigenlebens der Unterrichtsfächer sei. Denn das ist doch der Kern der gegensätzlichen Meinung des Artikels: der Unterricht folge dem Lehrbuch, das ist eben dem Leitfaden, der Vertretung des Lehrbuches, die für die Volksschule allein in Betracht kommen kann. Das Buch gebe den Faden an für die Weiterbewegung des Unterrichts, nicht das kindliche Interesse. Hier scheiden sich wirklich die Wege, zum zweiten Male. Der Artikel redet eingangs davon, wie die geltenden Lehrpläne jede den Fortschritten der allgemeinen Pädagogik, Psychologie und speziellen Methodik entsprechende innere Weiterentwicklung des Lebens der Schule einengen. Noch einmal redet er geheimnisvoll vom psychologischen Moment des Unterrichts, das an erster Stelle bei Bestimmung des Schulprogramms mit zu beachten sei. Hier fällt die Hülle ab. Er ist der getreue Verfechter der geltenden Lehrpläne, die in ihren Aufgabenreihen so willig den Reihen in den Lehrbüchern folgen, die jedes Lernen laufen lassen, wie es laufe, die das Schülerbuch (Leitfaden!) zum Führer im Lehren und Lernen aufnötigen und sich um das Kind und seine geistigen Ansprüche nichts kümmern! Die Fortschritte der allgemeinen Pädagogik, Psychologie und speziellen Methodik, das psychologische Moment sind eben nur wieder Wörter, die der Artikel selber gerade wieder vergessen hat, wo er von ihrer Bedeutung ernsthaft Gebrauch machen sollte. Wer fühlt da nicht unser — ganzes pädagogisches Elend!

(Forts. folgt.)

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. The English Education Bill

Von T. C. Horsfall, Swanscoe Park Macclesfield England

The English Education Act of 1870 created great difficulties respecting religious instruction in elementary schools, which must be understood, if one is to form a sound judgment with regard to the new Education Bill. That Act gave School Boards the power to decide whether or not religous instruction should be given in Board Schools; and forbad them, if they allowed religous instruction to be given, to include in it »the teaching of any catechism or religious formulary distinctive of any particular denomination.« (This restriction is the »Cowper-Temple Clause« to which such frequent reference is made in English discussions of school affairs.) The Act of 1870 also made it illegal to give, in any elementary school which receives aid from Government, that is, either in a Board School or a Denominational School, any religious instruction except before or after the prescribed period of secular instruction. It is illegal to make any reference to religion during that part of the school-day in which the instruction, for which Government pays, is being given. These regulations are still in force and the new Bill does not interfere with them. They make it impossible to include religious instruction in the system of concentration, though it is one of the subjects which are most fitted to be the centre of character-forming instruction. English schools are therefore placed at a great disadvantage in comparison with German schools. The advantage, for the sake of which the disadvantage was accepted in 1870. is, that parents who wish that their children shall receive no religous instruction, can feel sure that if they use the »Conscience Clause« and withdraw their children from the religious instruction, which, as a rule. is given in the first half hour or first three-quarters of an hour of each day, no other religious instruction. intermixed with lessons on history or other subjects, will be given to their children. We pay a high price for this advantage which is gained by very few parents.

In the years between 1870 and 1902 religious instruction, already

Digitized by Google

placed in a wrong relation to other parts of the schools-course, was seriously endangered by many of the Nonconformists who became members of School Boards. Under their influence many of the Boards, which controlled an ever-increasing proportion of English schools, abstained from preparing plans for the systematic giving of religious instruction and from having the giving of the instruction supervised. In the schools of the School-Boards of London and many other large towns very good religious instruction was given and was carefully supervised; and when School Boards desired that this should be done, they were better able to do it than the managers of Denominational schools, as their wealth enabled them to get the best teachers from all the training colleges, including the denominational colleges.

Good and evil were so much interwoven in the whole school-system created by the Act of 1870 that it is difficult to avoid giving wrong impressions when one speaks of it, but I believe that I am right in saying that the Nonconformists by the use of majorities on many School Boards made some changes which had a very bad influence on education. The great majority of English parents desire that their children shall receive carefully explained biblical instruction, but in a considerable number of places, including the town of Huddersfield which has 95,000 inhabitants, the only religious instruction allowed by the School-Boards was the reading of passages from the Bible, which the teachers were not allowed to explain, and respecting which they were not allowed to ask the children any questions. The Boards believed that it was a less evil to allow the children to misunderstand that which was read to them than to expose them to the risk of hearing some Church of England doctrines from the teachers. Hence many persons who prefer unsectarian religious instruction to sectarian, and wish to persuade as many other persons as possible to share their preference, have been compelled to desire that denominational schools shall continue to exist in considerable number, both for the purpose of ensuring that parents, who do not think as they do, may obtain the denominational instruction for their children which they desire to obtain, and also for the purpose of ensuring that there shall be many schools, in which the unexplained reading of the Bible shall not be the only religious instruction.

The Board Schools created by the Act of 1870 received aid both from the central Government and from the local taxes raised by the Gemeinden, but denominational schools were not allowed to receive any part of the local taxes. The aid which they received from the central Government had to be supplemented by voluntary subscriptions. By the year 1902 many denominational schools had ceased to be able to obtain large enough subscriptions from their former supporters, (who in many cases were being compelled to pay heavy rates to Board Schools), and had been transferred to School Boards; and the health and education of a very large number of children were suffering, because many of the remaining Denominational schools had too few teachers and too few class rooms. As Mr. Balfour's Government desired that denominational schools

Digitized by Google

should continue to exist and should be made efficient, it brought in the Act of 1902 which was passed by Parliament. That Act placed all elementary schools under public control and made it the duty of the Local Education Authorities, which it created, to provide all such schools, both Board and Denominational, with as much money from the local taxes, as, added to the annual payments received from the central Government, would suffice to make them efficient. But the new Act made a distinction between the two kinds of schools. In the case of a Denominational school, the Denomination has to provide buildings and to keep them in good repair, but Board schools are built and kept in repair at the cost of the rate-payers. A distinction is also made between the amount of control exercised over a Board school (now called a provided school) and the amount exercised over a Denominational school. The Local Authority appoints six managers for each provided school, and through them has control of both secular and religious instruction, if it allows religious instruction to be given, and most Authorities do allow it to be given. In the case of a Denominational school, the Local Education Authority appoints only two of the six managers, the other four being appointed by the Denomination. The religious instruction is under the control of all the six managers, and the denominational majority ensures that it shall be Catholic in a Catholic School, Church of England in a Church of England school and Wesleyan in a Wesleyan school. The secular instruction must be given in conformity with the wishes of the Local Education Authority. As the Authority can refuse to maintain the school, if the majority of the managers do anything to which it has a right to object respecting either the religious or the secular instruction, it has some control over the religious instruction, though it cannot alter its nature.

The system created by the Act of 1902 leaves Nonconformists with two real wrongs. There are a great many rural districts, in each of which there is only one school, and that one school is a Church of England school. The Act of 1902 did not, as it ought to have done, provide that in each such school, there should be undenominational religious instruction for all children whose parents do not wish them to receive the denominational instruction of the school, but left such parents only the right given by the »Conscience Clause« to withdraw their children from all religious instruction. The other wrong is that in the Church of England schools, which are nearly as numerous as all other kinds of schools put together, a Nonconformist cannot hope to be made head teacher, while in provided schools he has no more chance than a Church of England teacher of being appointed head-teacher. But the position of Nonconformists in relation to Church of England schools was much improved by the Act of 1902. Before that Act was passed, the managers of a denominational school could refuse to appoint any teacher who was not a member of the School denomination to any teachership. The Act of 1902 threw all teacherships in Denominational schools, except the head-teacherships, open to all teachers without regard to their religious opinons.

Digitized by Google

Unfortunately, many Nonconformists, instead of attacking the Act of 1902 for its real defects, attacked it on grounds which, I think, no good citizen can consider a justification of their action. They asserted that their consciences would not allow them to pay rates for schools in which the doctrines of the Catholic Church or the Church of England are taught to children of members of those Churches, inasmuch as part of their rates, if they paid them, would be used to defray part of the cost of teaching doctrines which they believe to be untrue. As no denominational teaching can be given in any school, the buildings of which have not been erected and are not kept in repair by the Denomination, which bears this heavy cost only for the purpose of ensuring that the doctrines which it believes to be true shall be taught to its members, it seems to me that all good citizens ought to consider that the Denomination pays the full cost of the denominational religious instruction by supplying and maintaining the school buildings, and that the rates paid by persons who are not members of the School Denomination, so far as they are used for denominational schools, pay only for the secular instruction. If the view taken by our »Passive Resisters« be right, it will be theoretically impossible to have any kind of education given in schools which receive money from the State or the Gemeinde. For Roman Catholics and many members of the Church of England object as strongly to education which does not include religious instruction, or which includes unsectarian religious instruction, as Nonconformists do to education which includes Catholic or Church of England doctrine, and will therefore have as much right to refuse to pay rates for the support of Unsectarian and Secular schools as Nonconformists have for refusing to pay rates to Roman Catholic or Church of England schools. Many thousands of Nonconformists refused to pay that part of their rates which they believed would be used for the support of denominational schools, and the Authorities have been compelled to seize and sell some of their furniture to obtain the part of the rate thus refused. Although only a small proportion of the Nonconformists have become »Passive Resisters«, the great majority of their ministers have expressed full approval of passive resistance, and have thus set a bad example, which will probably be followed by many Catholics and members of the Church of England, should the provisions of the new Bill, if it becomes law, meet with their disapproval.

The new Education Bill contains the following among other provisions:

No elementary school shall receive aid from public money unless it is controlled by the local education authority, which continues to be the authority created by the Education Act of 1902;

A local education authority, if it wishes to continue any existing denominational school as a school under its own control, may, with the consent of the Board of Education, make any arrangements it thinks fit with the owners of the school-house of the school; but it shall be a condition of any such arrangement:

that the local education authority shall keep the school-house in good repair and shall have the right to make any alterations and improvements which are needed;

Digitized by Google

the owners of such a school-house shall have the right to use it in the time in which it is not needed as a day-school.

If the affording of facilities for the teaching of the doctrines of the denomination which owns the schoolhouse, as part of the religious instruction, has been made a condition of any arrangement for the use by the local education authority of the school-house of a denominational school, that authority shall afford those facilities by enabling children whose parents wish them to receive religious instruction of that special character to receive that instruction, on not more than two mornings a week, but this special religious instruction must not be given by the teachers who give the secular instruction and no part of the expense of giving it shall be paid by the local education authority. (I will refer to this clause as »the ordinary facilities clause«.) If a local education authority may afford extended facilities for religious instruction of some special character in any transferred denominational school in an urban area by permitting the religious instruction given in the school to be instruction of that special character, if an application is made to them for those extended facilities, and if they are satisfied, after holdinga public local inquiry

a) that, as the result of a ballot taken previously to the inquiry as to the wishes of the parents, it appears that the parents of at least four-fifths of the children attending the school desire those facilities; and

b) that there is public school accommodation in schools not having extended facilities for the other children attending the school whose parents do not desire those facilities.

Where extended facilities are so afforded, the local education authority may also, if it think fit, permit the teachers employed in the school to give the instruction desired, but not at the expense of the authority.

A permission for extended facilities may be withdrawn at any time if the authority finds, by causing a ballot to be taken, that at least four-fifths of the parents no longer desire to have extended facilities. Extended facilities shall not be afforded except where the use of the school-house is given to the local education authority free of any rent or other payment.

The parent of a child attending a public elementary school shall not be under any obligation to cause the child to attend at the school-house, except during the times allotted in the time-table exclusively to secular instruction.

A teacher employed in a public elementary school shall not be required as part of his duties as teacher to give any religious instruction, and shall not be required as a condition of his appointment to subscribe to any religious creed, or to attend, or abstain from attending, any Sunday school or place of religious worship.

To understand what effect the Bill, if it become law in its present form, will have on denominational schools, it is necessary to know that the Local Education Authority is a Committee, most of whose members are appointed by a Town or County Council, over whom the parents in

Digitized by Google

any given place have no control and which does not consult parents; and it is necessary also to remember that, as I have already mentioned, the local education committee can at any time exclude all relgious instruction from all the provided schools which it controls, and that it is not compelled to continue any denominational school either as a school with ordinary facilities or as a school with extended facilities, though if it refuse to continue a denominational school as a school with extended facilities when four-fifths of the parents of the children attending the school desire that the school shall be so continued, the Bill provides that the Board of Education can allow the school to receive a grant from the central Government, but no aid from the local taxes, and to be worked without control from the local education authority. Hardly any school will be able to take advantage of this provision, as without aid from the local taxes a school cannot pay all its expenses.

If the Bill be passed as it stands, it cannot fail to make our system of elementary education disliked by that large proportion of our people which desires that children shall be brought up as members of their parents' Churches. That this must be so a few words respecting the history of our denominational schools will show. There are about 14000 denominational schools in England and Wales. More than 11000 of these are Church of England schools, a considerable number belong to the Catholic Church, and there are some Wesleyan and some Jewish schools. In these schools more than half the children who attend elementary schools are educated. They have all been built with the approval of the State, which desired that schools should exist but was unwilling to undertake the costly task of supplying them. For some time the State used to make grants towards the cost of some of the schools, but much the greater part of the cost of even those schools which received grants was paid by the denominations, and for the great majority of schools no grant was paid. Since the Act of 1902 came into force all repairs to the buildings of all Denominational schools have been paid for by the denominational supporters of the schools, and before and since that date a large amount of work has been done for each school by its supporters without payment. No doubt those who were thus willing to provide the cost of building so many thousands of schools, and to do so much unpaid work for them, had many motives, but it is certain that the leading motive was supplied by the wish to ensure that the children, for whom each school was intended, should receive in school the religious instruction fitted to make them members of their parents' Church.

If the Bill in its existing form becomes law, all security will cease that the kind of religious instruction which each denominational school was intended to give will continue to be given in it. In the first place, the Bill by allowing parents not to send their children to school before quarter to ten o'clock, when religious instruction will be over, will make it certain that many poor parents, whose children now receive religious instruction in school, will keep them from school till secular instruction begins, in order that the children may work at home or earn money by

Digitized by Google

working for employers. Many of those children also who are not made to work before school begins, will desire to have half an hour more each day for play, and will either obtain permission to remain out of school till secular instruction begins, or will play without permission from their parents.

Many Nonconformists feel so much dislike to the faith of members of the Catholic Church and of the Church of England that in some districts, Wales, the West Riding of Yorkshire, and the Town of Huddersfield, for instance, where Nonconformists are in a majority, the Local Education Authorities will probably refuse to continue any denominational school which is possible to be got rid of.

But even if most children continued to go to school early enough to receive religious instruction, and all local education authorities acted impartially, the Bill would make it impossible for many schools to give denominational religious instruction. For it will be illegal for the teachers employed in a school to give it, and impossible for the clergyman or priest to give it to all the children except in a very small school, and it will be equally impossible to obtain the considerable number of extra teachers needed to give it to all the children in a large school. The clause which forbids the regular teachers to give denominational religious teaching, even if they are willing to give it, by itself would suffice to ensure that most denominational schools must cease to give the kind of religious instruction, the giving of which was the chief object for which they were built.

The Clause respecting »Extended Facilities« is very much disliked by most Nonconformists, and as it would make it necessary for the schools to which it applies to have denominational teachers, it is in direct conflict with the spirit of that other part of the Bill which says that »a teacher employed in a public elementary school shall not be required as a condition of his appointment to subscribe to any religious creed.« The Clause was inserted in the Bill in the hope of satisfying the wishes of the Jews and Catholics, and it will make the giving of denominational religious instruction by the regular teachers possible in nearly all the Jewish schools and in a large proportion of Catholic schools, as most of them are in »urban areas«. Very few Church of England schools can take advantage of the Clause, partly because most of them are not in urban areas, but chiefly because there are far more Nonconformist children in Church of England schools than in Jewish and Catholic schools, as there is comparatively little difference between the religious beliefs of members of the Church of England and Nonconformists. Hence, in hardly any Church of England schools will there be the proportion of Church of England children needed to obtain extended facilities for their school.

If the Government had proposed in the Bill that all Protestant elementary schools should be placed under the control of local education authorities; that all teachers in those schools should be freed from faith-tests; that it should be the duty of every local education authority to provide during school-time undenominational religious instruction for every

Digitized by Google

child whose parent desires such instruction for it; that the denominational religious instruction of the Church of England might be given in school-time on two mornings a week in Church of England schools; and that the regular teachers, if willing, might give it; and that Jews and Catholics, though their schools must be under the control of local education authorities, might have teachers of their own faiths in their schools. the Bill would, I believe, have received the approval of a large majority of members of the Church of England and of most reasonable Nonconformists as well as of Jews and Catholics. So much anger has been caused by its irritating provisions, that it is uncertain whether proposals which would have been accepted at first, will be accepted now. The House of Lords is being urged to reject the Bill in the hope of bringing about an appeal to the electors. But the House of Lords contains many able and prudent men, and those of us who desire that the grievances of Nonconformists shall be removed, that religious instruction shall not be banished from any of our schools, and that the reasonable wishes of parents of all denominations shall be complied with, hope that the Bill will be amended and not rejected.

The Government is not willing ts accept the alterations made by the House of Lords and has abandoned the Bill.

Among the chief alterations made by the House of Lords were clauses:

1. making it the duty of a Local Authority to maintainn every denominational school offered to it, provided that the buildings are suitable for the purposes of a school;

2. allowing all teachers in schools which have »ordinary facilities« to give denominational religious instruction if they are willing to do so;

3. making it the duty of a Local Education Authority, at the request of the parents of a majority of the scholars, to allow »extended facilities« for the giving of denominational religious instruction, if arrangements be made for providing education with undenominational religious instruction for those children whose parants do not desire »extended facilities«, either in the school which the minority are already attending or in some other school which is easily accessible to them.

It is understood that the alterations to which the Government has an insuperable objection are those which allow teachers in schools with »ordinary facilities« to volunteer to give denominational religious instruction, and which retain religious instruction within that part of the school-day during which attendance is compulsory.

2. Schulstatistisches aus dem Kgr. Sachsen

Aus dem sehr ausführlichen, im Jahre 1906 erschienenen 5. Bericht über die gesamten Unterrichts- und Erziehungsanstalten im Königreich Sachsen, Erhebung vom 1. Dezember 1904, ist zu er-

Digitized by Google

sehen, daß an der Universität Leipzig im Wintersemester 1904/05 212 Dozenten tätig waren. Es wurden 533 Vorlesungen abgehalten. Die Erlaubnis zum Besuche der Vorlesungen, ohne inskribiert zu sein, benutzten 750 (einschließlich 91 Damen). Die Zahl der Studierenden betrug 3880, unter welchen sich 2063 Sachsen befanden. Die Universitätsbibliothek zählte etwa 560000 Bände einschließlich etwa 6500 Handschriften. Es wurden 90623 Scheine und 63781 Werke abgegeben. In der akademischen Lesehalle lagen 425 wissenschaftliche Zeitschriften, 132 politische Zeitungen und 25 Zeitungen belletristischen Inhalts aus. Die Universitätssammlungen umfassen 12 einzelne Museen, worunter die Münzsammlung mit 89000 Nummern die größte ist. Die 224 Beamte dieser Hochschule sind beim Gerichte, beim Rentamte, bei der Quästur, Konvikt, Verwaltung der Kirche, der Bibliothek und den akademischen Lehrinstituten usw. angestellt. Der Unterhaltungsaufwand für die Universität belief sich auf 2518475 M 33 Pf., dem eine Einnahme von 530995 M 51 Pf. gegenüberstand. Den Studierenden sind an Unterstützungsgeldern zugeflossen in Form von Stipendien und Konviktstellen und Freitischen 165128 M 1 Pf. Habilitationen und Promotionen fanden in einem Jahre 574 statt und 9 Diplomerneuerungen bei 50jährigem Jubiläum.

Bei der Technischen Hochschule zu Dresden (gegründet 1828 als polytechnische Schule, seit 1871 bezüglich 1890 Hochschule) waren 62 Dozenten tätig. Es wurden 196 Vorlesungen gehalten für 1142 Inskribierte und Hospitanten. Die Bibliothek dieser Anstalt umfaßt 45516 Bände und 151537 Patentschriften. Habilitationen fanden 3 statt. Diplomprüfungen bestanden 55. Der Unterhaltungsaufwand der technischen Hochschule wird mit 637944 M 29 Pf., die eigenen Einnahmen mit 92700 M 84 Pf. und der Staatszuschuß mit 545243 M 45 Pf. angegeben. An Stipendien wurden verliehen 23921 M 65 Pf.

Die Zahl der Gymnasien beträgt 19. Von diesen 19 Anstalten sind 9 Staatsanstalten, 4 stehen unter Kollatur und Verwaltung des Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterrichts neben städtischem Kompatronate und 6 sind städtische Anstalten. Mit Internat sind 4 Gymnasien verbunden. Alle 4 haben zusammen 366 Interne. An diesen 19 Anstalten sind 438 Lehrer tätig, zu denen noch 7 Probelehrer, 14 Nebenlehrer und 2 Vikare hinzutreten. Die Zahl der Schüler betrug 6597, zu deren Unterricht einschließlich von 95 Parallelklassen, 255 Klassen eingerichtet waren. Den Gesamtausgaben von 2659439 M stehen 1593060 M Einnahmen gegenüber.

Das Diensteinkommen schwankt
bei den Rektoren zwischen 7600 und 8700 M,
„ „ Oberlehrern, ständigen Lehrern zwischen 2800 und 7200 M,
„ „ nicht ständigen Lehrern zwischen 1800 und 2475 M,
„ „ ständigen Fachlehrern zwischen 2200 und 4800 M,
„ „ nicht ständigen Lehrern zwischen 1600 und 1980 M,
„ „ Vikaren zwischen 900 und 2800 M.

Von allen 6597 Schülern waren 2,5 % römisch-katholisch, 0,1 % hatte ein sonstiges christliches Bekenntnis und 2,2 % waren israelitisch; die

Digitized by Google

übrigen gehörten dem evangelischen Glaubensbekenntnis an. Die Zahl der geborenen Sachsen ist 87,7%. Vom Turnunterricht waren 453 dispensiert, am Stenographieunterricht nahmen 865 Schüler, an Handfertigkeitskursen in 4 Anstalten 97 teil. Aus der Zahl der reif Befundenen in 5 Erhebungsjahren ergibt sich die Tatsache, daß im allgemeinen die Maturi besonders junger Altersklassen sich vermindert haben, indem nur noch ein 17jähriger bei der letzten Erhebung gezählt wurde, 12 in früheren Jahren und nur 55,3% der reif Befundenen, weniger als 20 Jahre alt waren gegen 63,8% im Jahre 1898.

Zu den seit längeren Jahren bestehenden 10 Realgymnasien ist noch das aus der Realschule hervorgegangene Realgymnasium zu Plauen getreten und bei der Erhebung vom 1. Dez. 1904 auch das in der Entwicklung begriffene Realprogymnasium zu Riesa hinzugenommen worden. Sämtliche 12 Anstalten mit Ausnahme der staatlichen Realgymnasien zu Annaberg, Döbeln und Zittau waren Gemeindeanstalten. Doch empfingen auch diese, abgesehen von den Realgymnasien zu Dresden und Leipzig, Beihilfen aus Staatsmitteln.

Alle diese Anstalten erfreuten sich im Vergleiche mit den Ergebnissen früherer Erhebungen eines erhöhten Zuflusses. Die Zahl der Lehrerstellen betrug 312, die der tatsächlich wirkenden Lehrer 297, welche an 195 Hauptklassen und 73 Parallelklassen 5237 Schüler unterrichteten. Das Diensteinkommen schwankt bei Rektoren zwischen 6780 und 8650 M. Bei den Ober- und ständigen wissenschaftlichen Lehrern zwischen 2475 und 6800 M, bei nichtständigen wissenschaftlichen Lehrern zwischen 1800 und 2400 M. Bei ständigen vollbeschäftigten Fachlehrern 2160 und 2400 M, bei nichtständigen und vollbeschäftigten Fachlehrern zwischen 560 und 2400 M, bei Vikaren zwischen 1050 und 2200 M. Der Andrang zum Universitätsstudium ist bedeutend gestiegen, auch besonders zu den Wissenschaften, die bisher eigentlich nur den Gymnasialabiturienten vorbehalten waren. Die gesamten Ausgaben und Gesamteinnahmen dieser Lehranstalt beliefen sich auf 1557280 M u. 1156862 M.

Die Schulgeldverhältnisse waren denen an den Gymnasien analog, auch an den Realgymnasien wurde durchgängig 120 M Schulgeld bezahlt, von denen in Dresden und Leipzig prozentuale Zuschläge für nicht am Orte Wohnende oder nicht Ortsgebürtige erhoben.

Die Zahl der Realschulen hatte sich bis zum 1. Dez. 1904 auf 30 vermehrt. Mit Ausnahme des sogenannten Freimaurerinstituts zu Dresden-Striesen (Stiftungseigentum) sind alle Anstalten in städtischer Verwaltung, doch bezogen die Realschulen mit Ausnahme der in den 3 Großstädten und in Radeberg auch Staatsunterstützung. 17 Anstalten sind mit Progymnasialklassen versehen. An diesen Schulen wirkten 474 Lehrer, welche 8684 Schüler unterrichten. Zur Reifeprüfung hatten sich 956 Schüler gemeldet. Die Zahl der reif Befundenen hat sich innerhalb eines Zeitraums von 20 Jahren fast versechsfacht. Die Zuwendungen seitens des Staates betrug 311650 M. Die Höhe des Schulgeldes im allgemeinen an den Realschulen wird mit 120 M bezeichnet, doch fanden in einer größeren Anzahl Schulen Ausnahmen statt. Das geringste Schul-

Digitized by Google

geld hatte Radeberg (90 M), Leipzig für Reichsausländer und Dresden-Striesen das höchste (200 M).

Zu den höheren öffentlichen Lehranstalten werden auch noch vier städtische Höhere Schulen für Mädchen gerechnet, welche sich in den 3 Großstädten Sachsens befinden. Seit Ostern 1899 ist mit der höheren Töchterschule in Leipzig ein Lehrerinnenseminar verbunden, welches, was die an beiden Anstalten beschäftigten Lehrkräfte sowie die Finanzverwaltung betrifft, sich nicht von der Töchterschule abtrennen läßt. An diesen Anstalten sind 102 Lehrer in 74 Hauptklassen und 34 Parallelklassen tätig. Sämtliche 4 höhere Töchterschulen hatten einen 10jährigen Unterricht. An Schulgeld wurde in Chemnitz je nach dem Rang der Klassen 60 M bis 100 M gezahlt, in Dresden dementsprechend 96—144, in Leipzig in allen Klassen für Einheimische 120, für Auswärtige 150 M.

Im Zahljahre 1904 bestanden in den beiden Großstädten Dresden und Leipzig je 3 (zusammen also 6) Privatanstalten, deren Unterrichtsziel demjenigen einer Realschule entspricht. Sämtliche Anstalten waren Knabenschulen und wurden von 1612 Schülern, darunter von 152 Internen besucht. Die Zahl der Lehrer betrug 78.

In Sachsen bestehen insgesamt 23 Seminare, darunter 20 evangelische und 1 katholisches Lehrerseminar und 2 Lehrerinnenseminare. Hierzu kommt noch das Lehrerinnenseminar zu Leipzig. Sämtliche Anstalten, mit Ausnahme des katholischen Seminars zu Bautzen, sowie der Seminare zu Dresden-Neustadt und Waldenburg, sind Staatsanstalten, doch erhalten auch die genannten 3 Stiftungsanstalten Beihilfen aus Staatsmitteln. Auch das Lehrerinnenseminar zu Callnberg beruht auf Stiftung, ist aber sonst Staatsanstalt.

Die Zahl der Seminaroberlehrer beträgt 399, die an 185 Klassen und 4330 Schülern wirken. 107 Klassen zählen die Seminarschulen. Die 22 Direktoren beziehen 6600—7350 M, 280 Oberlehrer 2475—6580 M, 12 Oberlehrerinnen 2375—3450 M, 57 ständige Lehrer 2445—3150, 4 ständige Lehrerinnen 2575—3190 M, 19 nichtständige Lehrer 1600 bis 2280 M, 5 Vikare 1800—2475 M.

Unter den 324 seminaristisch gebildeten Lehrkräften waren 141, welche auch akademische Studien gemacht hatten, ferner 15 mit Fachprüfung in neueren Sprachen, 52 in Musik, 18 im Zeichnen und 38 im Turnen. Eine größere Anzahl Lehrer hatten auch mehrere Fachprüfungen bestanden oder neben dem Besuche der Universität noch wenigstens eine Fachlehrerprüfung absolviert. Von den sechs anderweit Vorgebildeten waren 3 im Französisch bezügl. Englisch, 1 in Musik, 1 im Zeichnen und 1 in weiblichen Handarbeiten als Fachlehrer bez. Fachlehrerin ausgebildet.

Ihre Vorbildung hatten unter den Seminaristen 3604 auf Volksschulen, 474 auf höheren Lehranstalten und 4 durch Privatunterricht genossen. Unter den Seminaristinnen waren 208 aus der Volksschule, 159 aus höheren Töchterschulen und 11 aus Privatunterricht in die Anstalten übergetreten.

Vom Turnunterricht waren 100 männliche und 20 weibliche, vom Musik-

Digitized by Google

unterricht 864 männliche und 14 weibliche Schüler, vom Handarbeitsunterricht 23 Schülerinnen dispensiert. Dafür beteiligten sich am Stenographenunterricht 1327 Schüler und 56 Schülerinnen, am Handfertigkeitsunterricht 743 Seminaristen, am französischen Sprachunterricht in 48 Klassen 1102, am englischen in 21 Klassen 453 männliche Zöglinge. Letztere Ziffern (in 21 Klassen) für Sprachunterricht beziehen sich nur auf die fakultative Einführung in den Lehrerseminaren.

Stipendien wurden 2433 gewährt, nämlich 2193 aus Staatsmitteln (darunter 425 durch Schul- und Pensionserlaß) 35 aus Gemeindemitteln und 205 aus Stiftungen.

Die Gesamtausgabe für alle Seminare (ausschließlich Leipzig) beliefen sich im Rechnungsjahre 1903/1904 auf 2310975 M. Nur in den beiden Lehrerinnenseminaren zu Callnberg und Dresden wird von jeder Schülerin 120 M Schulgeld in allen Klassen erhoben, sonst aber fand der Unterricht unentgeltlich statt.

Die Zahl der öffentlichen Volksschulen im Königreich Sachsen betrug am 1. Dez. 1904 insgesamt 2319, hierunter 2 Beamtenschulen zu Bodenbach und Voitersreuth in Böhmen, ferner 4 als öffentliche Volksschulen anerkannte Stiftsschulen und 22 Seminarübungsschulen. Zu diesen 2319 Volksschulen kommen noch 1966 öffentliche Fortbildungsschulen, darunter 7 für Mädchen.

Die Unterrichtssprache war in fast allen Schulen ausschließlich die deutsche, nur in 60 Schulen des Regierungsbezirkes Bautzen fand ein sprachlich-gemischter (wendisch-deutscher) Unterricht statt.

Von diesen Schulen sind 1993 einfache, 252 mittlere und 52 höhere Schulen. Hierzu kommen noch die 22 Seminarübungsschulen (darunter 1 katholische), welche als mittlere Volksschulen zu betrachten sind. Unter den 2319 Volksschulen waren nur 36 bez. 42 Schulen, in denen die Kinder je eines Geschlechts ausschließlich unterrichtet wurden, ferner 2241 Schulen mit teilweise ganz getrenntem, teilweise in einigen Klassen getrenntem, teilweise allseitig gemischtem Unterrichte. In 253 einfachen Volksschulen war kein Turnunterricht eingeführt, für die übrigbleibenden 1740 einfachen Volksschulen waren nur 220 Turnhallen vorhanden. Den 252 mittleren Schulen standen 242 Turnhallen zur Verfügung, den 52 höheren Schulen zusammen 50 Hallen. Ferner befanden sich unter der Gesamtzahl aller Volksschulen 2257, in welchen weiblicher Handarbeitsunterricht eingeführt ist, ferner 46 Schulen mit Knabenhandfertigkeitsunterricht und 120 Schulen, mit deren Organismus Koch- und Haushaltungsunterricht verbunden ist.

An diesen öffentlichen Volksschulen waren an Lehrkräften tätig: 14450, hierunter 388 Direktoren, 1045 dirigierende Lehrer bezügl. Oberlehrer, 7782 ständige Lehrer (344 weibliche) 1704 männliche und 169 weibliche Hilfslehrer, 86 männliche und 19 weibliche Fachlehrer, 330 männliche und 27 weibliche Vikare und 2420 Nadelarbeitslehrerinnen.

Ihre Vorbildung hatten 69 auf einer Universität erhalten, 11713 waren seminaristisch gebildet, darunter 160, welche auch akademische Studien gemacht hatten, sowie 502, welche sich nebenher Fachprüfungen in neueren

Digitized by Google

Sprachen, Zeichnen, Turnen, Musik usw. unterworfen hatten, endlich hatten 82 anderweite Ausbildung genossen und Fachprüfungen bestanden.

Der Gebürtigkeit nach unterschied man unter den 11806 wissenschaftlichen und Fachlehrern 10637 Sachsen, 1183 sonstige Deutsche und 76 Ausländer, 11644 Lehrer waren evangelisch, 4 reformiert, 242 katholisch und 6 sonst christlich.

Die Zahl der Schüler und Schülerinnen in den 2319 Volksschulen belief sich auf 748930 Kinder.

Die Ausgaben betrugen insgesamt 42158297 M. Diese Ausgabe wurde gedeckt durch einen Staatszuschuß von 5414369 M, durch die Schulgeldeinnahme von 5241318 M und durch die Zuschüsse aus Gemeindekassen, Stiftungsfonds usw. von 31502610 M. (R. F.)

---

3. W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre

(Berlin, Dümmler)

schreibt in der Vorrede zur sechsten Auflage:

»Die neue Auflage der Erziehungslehre bringt keine Änderung in den allgemeinen Grundsätzen, die sich als sichere Ergebnisse unserer vaterländischen Bildungsarbeit bewährt haben und keiner neuen Begründung bedürfen, auch von ernsthafter Seite nicht angefochten sind. Allerdings hat sich inzwischen das Streben geregt, auf die Erziehung unserer Jugend, namentlich in den höheren Schulen, die Lehren Herbarts und seiner Jünger anzuwenden. Allein hierbei sind weniger die Unterschiede zwischen dieser Richtung und den früher erörterten Bedingungen und Zwecken des Unterrichts als die technische Durchbildung des Verfahrens betont worden. Hieraus ist unseren Schülern mancherlei Förderung zugeflossen, allmählich aber auch das Gefühl kräftiger geworden, daß auf diesem Wege den höchsten Zielen der Geistesbildung nicht näher zu kommen sei. Diese Schwankungen konnten also in meinem Buche um so weniger Platz beanspruchen, als ich bei aller Strenge und Klarheit der allgemeinen Regeln dem Lehrer die Freiheit in der Wahl der Mittel wahren will. Ihn auch im einzelnen an bestimmte Vorschriften zu binden, würde bald seinem Streben die Freudigkeit und die Freiheit des Geistes austreiben und hiermit die Bildung selbständiger Lehrernaturen unmöglich machen.«

Diese Sätze beweisen, daß der Verfasser durchaus an der Oberfläche des herbartischen Systems hängen geblieben und in die Tiefen dieses Gedankengebäudes nicht im entferntesten eingedrungen ist. Es ist höchst bedauerlich, wenn »die technische Durchbildung des Verfahrens« — der Verfasser denkt offenbar an die Theorie der Formalstufen — noch immer als die Quintessenz der Herbartischen Pädagogik angesehen wird. Davon sollte man doch endlich zurückgekommen sein und wissen, daß es sich bei Herbart um weit ernsthaftere Dinge handelt. Vor allem sollte dies in den Kreisen geschehen, die sich auf die Gründlichkeit ihrer wissenschaftlichen Bildung etwas einzubilden gewohnt sind.

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Ach, Narziss, Über die Willenstätigkeit und das Denken. Eine experimentelle Untersuchung mit einem Anhange: Über das Hippsche Chronoskop. Göttingen, Vandenhoek & Ruprecht, 1905. X u. 294 S. Preis 10 M.

Experimentelle Untersuchungen über den Willen liegen nur sehr spärlich vor; das liegt offenbar an der Eigenart des Objekts. Es ist nur in wenigen einfachen äußeren Momenten dem reinen Experimente zugänglich, der Hauptsache nach ist das Wollen ein inneres Erleben, das nur der introspektiven Betrachtung sich erschließt. — Ach legt seinen Untersuchungen, die außerordentlich umfassend und sorgfältig betrieben wurden, die bekannten Reaktionsversuche zu Grunde, erweitert die Methodik aber in doppeltem Sinne: 1. durch Anwendung der Methode der systematischen, experimentellen Selbstbeobachtung, 2. durch Einführung neuer Versuchsanordnungen. — Verfasser beschränkt sich in seinen Untersuchungen auf eine Seite des Willensproblems, nämlich die im Anschluß an eine Absicht oder einen Entschluß sich vollziehende Determination.

In diesem Zusammenhang soll nur kurz erörtert werden das Wesen der experimentellen Selbstbeobachtung und aus den Versuchsergebnissen das Wesen determinierenden Tendenzen und der Bewußtheit. 1. Die experimentelle Selbstbeobachtung, die sich auf das perseverierende Erlebnis bezieht, ist insofern systematisch, als sie den in der Nachperiode perseverierenden Bewußtseinsinhalt einer planmäßigen Analyse unterzieht. Dazu ist notwendig, daß jedesmal das gesamte Erlebnis vollständig beobachtet wird. Die Versuchsperson beschreibt das ganze Erlebnis unterstützt durch Fragen des Versuchsleiters. Ich bemerke, daß es sich um solche Versuchspersonen handelt, die in der Methode der Selbstbeobachtung geübt waren und ferner, daß das Erleben sich erstreckte auf die Zeit von der Ankündigung eines optischen oder akustischen Reizes bis zur ausgeführten Reaktion auf denselben. — Die Methode hat viele Gefahren, das wesentlichste Bedenken, nämlich, daß das Erlebnis

Digitized by Google

hernach eine eingehendere Beobachtung nicht vertrage, zerstreut der Verfasser mit der praktischen Erfahrung, daß die Dauer der Klarheit einer Perseveration — ungeachtet der Verschiedenheiten im einzelnen — mehrere Minuten überdauert. 2. Unter den determinierenden Tendenzen sind Wirkungen zu verstehen, welche von einem eigenartigen Vorstellungsinhalte, der Zielvorstellung, ausgehen und eine Determinierung im Sinne oder gemäß der Bedeutung dieser Zielvorstellung nach sich ziehen. Die Determinierung geschieht auf sehr verschiedene Weise, zur Hauptsache so, daß die durch die Zielvorstellung in Bereitschaft gesetzten Tendenzen unter den von der Bezugsvorstellung (d. h. die Vorstellung, auf welche sich die Absicht bezieht) ausgehenden Reproduktionstendenzen diejenige verstärken, welche der Bedeutung der Zielvorstellung entspricht. Durch den gleichen Reiz werden verschiedene Vorstellungen reproduziert und zwar wird im einzelnen Falle jene Vorstellung überwertig, welche dem Sinne der Absicht entspricht. Durch die von den determinierenden Tendenzen ausgehenden Nachwirkungen wird der geordnete und zielbewußte Ablauf des geistigen Geschehens bestimmt. Dazu ermöglichen diese Tendenzen auch die Bildung neuer in zeitlicher Succession stehender assoziativer Verbindungen, sowie außerdem die Bildung neuer simultan gegebener assoziativer Zusammenhänge früherer Vorstellungselemente, wie solche durch die apperzeptiven Verschmelzungen bereits bekannt sind. 3. Bewußtheit ist das Gegenwärtigsein eines unanschaulich gegebenen Wissens. Ein derartiges Wissen, dessen Inhalt seiner Qualität nach durch keinerlei phänomenologische Bestandteile (visuelle, akustisch kinästhetische Empfindungen oder Erinnerungsbilder) bestimmt war, war bei allen Beobachtern nachweislich; erst in einem kommenden Zeitpunkte vermochten sie genauere Angaben zu machen. Nach und nach aber schwindet die Intensität der Bewußtheit, d. h. bei häufiger Wiederholung des Erlebnisses wird dessen Inhalt automatisch. Die Bewußtheit ist um so stärker, je stärker die Anregung der Reproduktionstendenzen ist. Ach bezeichnet die Bewußtheit geradezu als eine wachsende Funktion eines derartigen Erregungszustandes. — Einen Ablauf geistiger Prozesse nun, der auf die Wirksamkeit von früheren determinierenden Tendenzen zurückzuführen ist, bezeichnet Ach als eine gewollte Handlung. Das bewußte Erleben eines solchen Geschehens ist qualitativ eindeutig bestimmt und das Individuum kann im einzelnen Falle sofort angeben, ob die Handlung gewollt war oder nicht. Die Willenshandlung ist gegenüber andern psychischen Prozessen als Erlebnis charakterisiert.

Kiel Marx Lobsien

II Pädagogisches

Gnauck-Kühne, Elisabeth, Goldene Früchte aus Märchenland. Märchen für jung und alt. Mit 46 Illustrationen von Franz Stassen. Bremen, Verlag von G. A. v. Halem.

Lehrhafte Poesie steht nicht im besten Ruf. Gewöhnlich ist die ganze Erzählung plump auf die Moral von der Geschicht' zugestutzt: »so fühlt man Absicht, und man ist verstimmt.« Wenn heute der Ruf nach

Digitized by Google

künstlerischer Erziehung laut erschallt, gilt es wohl auch dieses Gebiet einer Revision zu unterziehen: an Stelle der Zuspitzung von Kunst auf verstandesgemäße Wirkung gilt es eher Zuspitzung von Verstandeswahrheiten auf künstlerische Wirkung; ja die erziehliche Wirkung reiner, unmittelbarer Kunst muß zur vollen Anerkennung durchdringen.

Da bietet Elisabeth Gnauck-Kühne wahrhaft goldene Früchte aus Märchenland zu rechter Zeit dar. Ohne jede aufdringliche Moral erweisen sich ihre Märchen doch reich an Geist, mehr: an Seele. Ein tiefer, gehaltvoller Ernst würzt sich mit liebenswürdig humorvoller Frische. Vor allem beseelt eine Phantasie, die ich nicht Anstand nehme mythisch zu nennen, die außermenschliche Welt in einer Naivetät, wie sie in der modernen Welt nur auserwählten Künstlernaturen noch zu eigen ist. Nach Herders Vorgang hat Jakob Grimm endgültig die einseitig intellektuelle Auffassung der Fabel überwunden, indem er die naiv-epische Eigenschaft der ältesten Tierdichtung aller Völker darlegte. Dies naive Schauen von Charakteren der Tierwelt, das nur mittelbar ein Bild verwandten menschlichen Treibens nahelegt, beherrscht den ursprünglichen Kern des »Reinke Vos«. Von neueren Dichtern haben namentlich Hebel und Klaus Groth diese köstliche Absichtslosigkeit besessen. In dieser Richtung sehen wir nun verheißungsvoll Elisabeth Gnauck-Kühne sich bewegen.

Der Adler, den ein Kätzchen auf den Erdboden lockt, wird verwundet und gefesselt; mühsam geheilt, strebt er sogleich wieder zur Himmelshöhe empor. In rein tatsächlicher Darstellung vermittelt der Schluß seine Stimmung: »In schwindelnder Höhe ließ er sich auf einer Felswand nieder, seine Augen brannten, und er atmete schwer. Tief unter ihm lagen nun die Täler, wo die Menschen wohnen, er sah hinab und er sah hinauf in den unendlichen Himmel. In tiefem Rot glühten noch die Spitzen der Berge. Dann schwebte lautlos die milde Dämmerung vorüber, die Winde und Wälder schliefen ein, und Feierabendstille breitete sich über die Welt. Da ward auch der Adler still... Regungslos saß er und sah den Himmelsbogen dunkler und dunkler werden und die hellen Sterne aufleuchten und langsam ihre Straße ziehen, während die laulichte Luft sein brennendes Auge kühlte. Ihm war, als habe er geträumt. Da bin ich wieder in meiner Heimat, sagte er, ich Einsamer!« — Völlig Selbstzweck sind sich ähnlich die Erzählungen vom Untergang des frechen Raben (»Der schwarze Peter«) und des jagdlustigen Teckel (»Trim, der Abenteurer«): so trefflich der Dialog geradezu einer dramatisch lebendigen Charakteristik dient, bleiben die typischen Charakterzüge der redend eingeführten Tiere doch streng gewahrt und dienen nirgends als Verkleidung oder gar als aufdringliches Spiegelbild menschlichen Treibens. Das gleiche gilt von der »Nachtigall«, die im Liebesschmerz singt, aber nach erfülltem Liebessehnen ihr Lied verliert. Gewiß lassen sich Analogien aus dem Menschenleben heranziehen, aber die Dichterin verschmäht es, den poetischen Duft zu verflüchtigen. Wieder rein tatsächlich schließt sie: »Da schluchzte die Nachtigall auf: Mein Lied hab' ich verloren. Ich suche mein Leid und mein Lied — mein Lied.«

Doch nicht nur der Tierwelt leiht Elisabeth Gnauck-Kühne mensch-

Digitized by Google

liche Zunge, um unbefangen die Tiercharaktere durch das Darstellungsmittel der Poesie, die artikulierte Sprache, zur Darstellung zu bringen, — sie beseelt auch die unbeseelte Natur: den Bach, den Dornbusch, die Distel, die Tanne, die Agave, den Kirschbaum, schließlich das Geranium, indem sie tatsächlichen Erscheinungen im Leben der Pflanzen, im Weben der Elemente bewußten Sinn, d. h. seelischen Drang unterlegt. Da offenbart sich ein Reichtum und eine Tiefe dichterischen Seelenlebens, wie sie in unserer naturalistischen Zeit sonst nur spärlich zu finden sind. Die Märchen werden um so eindrucksvoller, als sie die derart vergeistigte Natur nicht nur in menschlicher Gestalt, sondern mit dem Menschenlos selbst verknüpft darstellen. Überwältigend wirkt diese Kunst, immer fern von Moral, aber gesättigt von symbolischer Bedeutung, im letzten Märchen: »Ein Weg in den Himmel«: Eine kleine Geraniumpflanze stand dicht an der Mauer in einem großen Garten. Dieser Garten gehörte einem reichen Manne. Jenseits der Mauer war ein breiter, staubiger Weg, den zogen Tag für Tag im Sommer wie im Winter mühselige und beladene Menschen. Die stolze Palme will dem schüchternen Geranium den Weg in den Himmel weisen: alle edlen Gewächse wachsen empor in den Himmel hinein! Das Geranium aber streckt seine Zweige über die Mauer hinunter auf den Weg zu den Mühseligen. Ein armer Lazarus freute sich den ganzen Tag darüber. Am Abend, als der Nachbar den Krüppel heimholte, brach jener gute Mann die Blume für ihn ab. In der Nacht starb der Lazarus, und die Engel trugen ihn in Abrahams Schoß, die Blüte aber ließen sie in seiner Hand. So kam das Geranium in das Paradies. . .

An diesen goldenen Früchten aus Märchenland werden sich beide erquicken: jung und alt, Zöglinge und Erzieher.

Kiel Eugen Wolff

Eduard Mörikes sämtliche Werke in sechs Bänden, herausgegeben von **Rudolf Krauß**. Mit 4 Bildnissen, zwei Schattenrissen und einem Briefe als Handschriftprobe. [261 S., 198 S., 238 S., 256 S., 203 S., 306 S.] Leipzig, Max Hesses Verlag. Preis: brosch. 4 M, in Leinenbänden 5 M. feine Ausg. 6.50 M, Luxus-Augabe 8 M.

Dieser neue Mörike läßt alle früheren Ausgaben der Werke des Dichters weit hinter sich an Vollständigkeit des Inhalts. Band I enthält zunächst eine umfassende Lebensbeschreibung Mörikes. Sie rührt von einem bekannten Mörike-Forscher her, der überall auf die ersten Quellen zurückgegangen ist und länger als ein Jahrzehnt selbst an ihrer Erschließung mitgewirkt hat. Grundlegende Veröffentlichungen haben gebührende Berücksichtigung gefunden, und zu unserer Freude sind die Briefe von und an Mörike (65) in umfangreicher Weise berücksichtigt worden. In diesen zeigt er sich von einer neuen und besonders erfreulichen Seite. Die Briefe beleuchten die Persönlichkeit Mörikes für den Leser nach allen Seiten. Band II bringt die von dem Dichter selbst zusammengestellte Sammlung seiner Lyrik, Band III die zweite und dritte Sammlung der Gedichte, die auch seine umfangreiche Gelegenheitspoesie im engeren Sinne umfassen, woran sich die Idylle vom Bodensee und

Digitized by Google

zwei dramatische Erzeugnisse anreihen: Regenbrüder und Spillner. Von dem Inhalt dieses ganzen Bandes findet sich in der älteren Ausgabe nur die Idylle vom Bodensee. Den Schluß bildet die künstlerische Prosa in chronologischer Folge: Maler Nolten füllt zwei Bände (IV u. V), den VI. beanspruchen die Novellen und Märchen: Lucie Gelmerath. Der Schatz. Der Bauer und sein Sohn. Die Hand der Jezerte. Das Stuttgarter Hutzelmännlein (Brief des Hutzelmännlein an Klara Mörike in Facsimile). Mozart auf der Reise nach Prag. Jedem Teil und Werk ist eine gründliche Einleitung des Herausgebers beigefügt. Vollkommene Vollständigkeit, die jeden erreichbaren Schnitzel berücksichtigt, ist auch in dieser Ausgabe nicht angestrebt. Die Übersetzungen altklassischer Dichtungen konnten um so eher wegbleiben, als sie meist nicht Originalverdeutschungen, sondern nur Überarbeitungen und Zusammenschmelzungen älterer Verdeutschungen sind. Proben Mörikescher Übertragungskunst finden sich ohnehin in den drei Gedichtsammlungen. Ebenso fehlt die Prosa, sofern sie nicht dichterischen Charakter trägt, ganz. Die Ausstattung der Mörike-Ausgabe ist geschmackvoll.

Mörikes Stellung in der Geschichte der deutschen Literatur ist unschwer zu bestimmen. Noch lange werden sich Kenner am »Maler Nolten« erfreuen, von den Erzählungen wird wenigstens der »Mozart« nicht vergessen werden. Die Gedichte aber werden bleiben, solange es eine deutsche Lyrik gibt. (Meyne.) Unser Volk als Ganzes hat Mörikes Bedeutung kaum erkannt, trotzdem Th. Storm, P. Heyse, Ferd. Avenarius, Ad. Bartels u. a. Norddeutsche ihn zur Geltung zu bringen suchten. Um populär im weitesten Sinne zu werden, ist Mörike zu tief und zu fein. Aber eine kleine, stille Mörike-Gemeinde hat es immer gegeben. Tiefer ins Volle ist er besonders gedrungen auf den Schwingen der Musik eines Schumann, Rob. Franz, eines Brahms und Hugo Wolf. Allmählich begriff man es auch in weiteren Kreisen, was die deutsche Kunst an dem bescheidenen schwäbischen Sänger besitzt. Nach und nach ringt sich der Gute und Edle durch. Heutzutage ist die Mörikebegeisterung fast zur Mode geworden. In unseren Schullesebüchern hat sich aber der Dichter bis jetzt noch keinen Platz erwerben können — leider! — Dem Lehrer ist Mörikes Persönlichkeit von besonderem Interesse: als er wegen Kränklichkeit aus dem Pfarramt scheiden mußte, erhielt er eine Stelle als Lehrer der deutschen Literatur am Kgl. Katharinenstift in Stuttgart, einer staatlichen höheren Mädchenschule, und er entfaltete hier eine, wenn auch beschränkte Lehrtätigkeit 15 Jahre hindurch, von 1851—1866. Vergl. »Ed. Mörike als Lehrer« in »Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht« von Friedr. Mann (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]), 1905, und im »Päd. Magazin« von Fr. Mann (Ebenda).

Halle a. S. H. Grosse

Digitized by Google

FACHPRESSE

Aus der philosophischen und pädagogischen Fachpresse

Kantstudien. Von Dr. Hans Vaihinger und Dr. Bruno Bauch. 1906. Band XI. Heft 3 u. 4.

Frost, Kants Teleologie. — Tumarkin, Zur transzendentalen Methode der Kantischen Ästhetik. — Eucken, Ein neues Buch über Fichte. — Sänger, Kants Auffassung von der Bibel. — Messer, Die Philosophie im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. — Reinecke, Eine französische Huldigung an Kant. — Rezensionen. Selbstanzeigen. — Mitteilungen.

Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie (Die Kinderfehler). Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch, Irrenanstaltsdirektor a. D. in Zwiefalten u. Dr. E. Martinak, o. ö. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der k. k. Universität Graz, herausgeg. von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheims und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XII. Jahrg. 3. Heft.

A. Abhandlungen: Max Enderlin, Das Spielzeug in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes (Forts.). — Dr. Fiebig, Über den Ausdruck »Schwachsinn«. — B. Mitteilungen: Dr. Dannemann, Ein Kursus der Psychiatrie und Hygiene im Rauhen Hause zu Hamburg. — Die Zentralstelle für deutsche Waisenpflege und Jugendfürsorge in Böhmen (Schluß). — W. Carrie, Geistig Minderwertige vor Gericht. — C. Literatur: Führer durch die Literatur des Hilfsschulwesens. Bearb. von Dr. B. Maennel (Forts.). — Dr. phil. J. Jäger, Hinter Kerkermauern. Von Dr. phil. Lindsay Martin.

»Deutscher Frühling«. Neudeutsche Monatsschrift für Erziehung und Unterricht in Schule und Haus. Teutonia-Verlag, Leipzig, Mühlgasse 10. H. 1.

Abhandlungen: Alfred von Salten, Zielbewußt und wegbewußt. — Rektor Prof. Dr. Theodor Matthias, Bewegungsfreiheit für den Unterricht in den Primen der (sächsischen) Gymnasien. — Dr. Heinrich Pudor, Das natürliche Erziehungssystem. — Leitsprüche unserer Vorkämpfer: 1. Joh. Gottlieb Fichte. — Oberlehrer Dr. Albert Gruhn, Die Notwendigkeit der Einheitsschule. — Prof. Dr. Oskar Streicher, Vom Deutschen Sprachverein. — F. L. von Stolberg, Deutschlands Beruf, Gedicht. — Prof. Dr. P. Barth, Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie. — Willibald Volkmann, Diesterweg und die deutschen Universitäten. — Oberlehrer Max Busse.

Digitized by Google

Die deutsche Realschule. — Friedrich Castelhun, An meine Kinder, Gedicht. — Achim von Winterfeld (A. v. Waldberg), Cicero vor dem Urteil unserer Zeit. — Prof. Dr. Ludwig Gurlitt, Pädagogische Lesefrüchte, Erziehung zur Tat. — Prof. Dr. W. H. Unbescheid, Das Familienarchiv. — Wahrheit oder Dichtung. — Beiblatt. — Literarisches Echo. Aus Büchern und Zeitschriften, Bücherschau. — Sprachecke des Allgem. Deutschen Sprachvereins. Französisch-Deutsch. — Bücherschau. — Zeitschriften. — Verlagsanzeigen. — Bücherblatt.

Glauben und Wissen. Von Dr. phil. E. Dennert. IV. Jahrg. Dezember 1906. Heft 12.

E. Bruhn, Weihnachtsbotschaft. — Prof. Dr. A. von Ruville, Das biblische Wunder und die historische Wissenschaft (Schluß). — Dr. E. Dennert, Die Richtlinien der Entwicklungslehre. — Pfarrer A. Fleischmann, Amos und Hosea als Kritiker der modernen religions wissenschaftlichen Schule. — Umschau in Zeit und Welt. — Antworten auf Zweifelsfragen (62). — Apologetische Rundschau.

Neue Metaphysische Rundschau. Monatsschrift f. philosophische, psychologische und okkulte Forschungen in Wissenschaft, Kunst und Religion. Herausgeg. von Paul Zillmann. 1906. Band XIII. Heft 4.

Dr. phil. R. Wedel, Die Vogelgespräche Mantiq-Uttair des Feriddeddin Attâr. — Guido von List, Von der Armanenschaft der Arier. I.; — Eliphas Levi, Die Elemente der Kabbala (Schluß). — Rundschau: Eduard v. Hartmann †. — Sinnsprüche im Jagdschloß Rominten. — Geige und menschlicher Magnetismus. — Guiseppe Lapponi. — Das entlarvte Medium. — Auffindung des päpstlichen Schatzes. — Aberglauben. — Ausgrabungen. — Eine kostbare Sammlung. — Über einen neuen Evangelienfund. — Eine interessante Streitfrage archäologischer Art. — Neue Saurierfunde.

Revue de Métaphysique et de Morale. Von M. Xavier Léon. 14. Année, No. 6. Novembre 1906.

A. Hannequin, La méthode des Descartes. — Ders., La philosophie de Leibniz et les lois du mouvement. — Th. Ruyssen, La guerre et le droit. — G. Aillet, La responsabilité objective. — Études critiques: G. Cantecor, Principes de morale rationnelle par A. Landry. — Discussions: H. Poincaré, A propos de la logistique. — A. Fouillée, A propos de l'idée de vie chez Guyau. — L. Couturat, Logique et moralisme. — Tables des matières: Table des auteurs. — Table des articles. — Table des Suppléments. — Supplément: Livres nouveaux. — Revues et Périodiques. — Appel de l'Université de Berlin pour élever un monument à Fichte. — Nécrologies. — La philosophie dans les Universités (1906—1907).

Mind A Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Prof. G. F. Stout. New Series. No. 60. October 1906.

F. H. Bradley, On Floating Ideas and the Imaginary. — G. Vailati, A Study of Platonic Terminology. — Dr. H. Foston, The Constitution of Thought. — Hugh MacColl, Symbolic Reasoning. — Discussions: J. A. Stewart, Plato's Doctrine of Ideas. — B. Russell, The Nature of Truth. — Critical Notices: J. M. E. McTaggart, Some Dogmas of Religion; H. Rashdall. — H. H. Joachim, The Nature of Truth: R. F. A. Hoernlé. — Carveth Read, The Metaphysics of Nature: D. Morrison. — Aliotta, A., La Misura in Psicologia Sperimentale: C. S. Myers. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Notes and Correspondence.

Digitized by Google

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Unold, Organ. u. soziale Lebensgesetze. Leipzig, Thomas.

E. Weber, Nietzsche als Pädagog. Leipzig, Wunderlich.

Ad. Bär, Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte. 1 u. 2. Gotha, Thienemann.

Einladungsschrift zur 44. Hauptversammlung d. Vereins f. Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen. Von Lomberg. Elberfeld 1906.

K. Foltz, Die Leistungen der Volksschule.

Trarbach, Trennung oder Vereinigung der Geschlechter.

K. Düssel, Anschauung, Begriff und Wahrheit. Eine logische Untersuchung. Tübingen, Mohr, 1906. 71 S.

J. Zmarc, Elemente der allgemeinen Arbeitstheorie. Beiträge zur Grundlegung einer neuen Wirtschafts- und Rechtsphilosophie. Bern, Scheitlin, Spring & Co., 1906. 75 S.

Tromer, Die Entdeckung und Begründung der Differential- und Integralrechnung durch Leibniz. Ebenda 1906. 135 S.

Th. Elsenhaus, Fries und Kant. Ein Beitrag zur Geschichte und zur systematischen Grundlegung der Erkenntnistheorie. II. Gießen, Töpelmann, 1906. 220 S.

Möbius, Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie. Halle, Marhold. 1907. 69 S.

O. Braun, Schellings geistige Wandlungen in Jahren 1800—1810. Leipzig. Quelle & Meyer, 1906. 76 S.

Lehmen, Lehrbuch der Philosophie auf aristotelisch-scholastischer Grundlage. IV. Moralphilosophie. Freiburg i. B., Herder, 1906. 327 S.

E. Martinak, Über Prüfen und Klassifizieren vom Standpunkte der Praxis. Wien, Hölder, 1906. 29 S.

Sturm, Rob. Reinick, der Kinderdichter. Leipzig, Wunderlich.

Scherer, Führer durch die päd. Literatur usw. Ebenda.

Jessen, Geborgene Garben. Ebenda.

Pfleiderer, Die Entstehung d. Christentums. München, Lehmann.

Fritz, Im Sonnenschein. Karlsruhe, Lang.

Schultz-Matthias, Meditationen. 12. u. 13. Dresden, Shlermann.

Schalk, P. Beneke. München, Lehmann.

Köster, Die Ethik Pascals. Tübingen, Mohr.

Eggersdorfer, Der heil. Augustinus als Pädagog. Freiburg, Herder.

Pädagog. Magazin 278—287. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Musikal. Magazin. 10—16. Ebenda.

Lomberg, Präparat. zu d. Gedichten. VI. Bd. Ebenda.

Schwartz, Organisation usw. Berlin, Kühn.

Keller, Die Erziehung als Kunst auf wiss. Grundlage. Leipzig, Teubner.

Stoffel, Shakespeares Coriolan. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Gurlitt, Erziehung zur Mannhaftigkeit. Berlin, Concordia.

Bohm, Leitfaden f. d. Zeichenunterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Köhler, Paul Gerhardt. Ebenda.

Natorp, Ges. Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Stuttgart, Frommann.

Schmidkunz, Die Ausbildung d. Künstlers. Eßlingen, Schreiber.

Tögel, Didaktik und Wirklichkeit. Dresden, Schambach.

Scherer, Die Pädagogik als Wissenschaft. Leipzig, Brandstetter.

Fuchs, Straßburger Phantasie üb. deutsche Kultur. Altenburg, Geibel.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Digitized by Google

AUFSÄTZE

Herbart und Th. Waitz

Von

O. Flügel

Eine Erinnerung an Th. Waitz verdient stets Dank, zumal wenn dies so gründlich und würdig geschieht,[1]) wie von Gebhardt. Verfasser meint zwar S. 134, Waitz sei fast vergessen und überhaupt wenig beachtet. Das ist wohl nicht mehr der Fall, als etwa bei den übrigen Herbartianern. Ja man könnte fast sagen, Waitz sei noch mehr berücksichtigt, als manche andre Herbartianer nicht bloß von den Anthropologen, sondern gerade auch von Physiologen und wohl von fast allen denen, die über das Vorstellen des Räumlichen gearbeitet haben.

Ich nannte eben Waitz einen Herbartianer, wie er dies wohl selbst von sich aussagt. Aber war denn das der Fall? Des Verfassers Absicht geht zum Teil mit dahin, nachzuweisen, daß Waitz nur ganz lose mit Herbart zusammenhängt. Er scheint sich dem vielfach üblichen Grundsatz angeschlossen zu haben: je weiter von Herbart weg, desto näher zum Ziel. Wenn nur dies Ziel immer die Wahrheit wäre! Sehen wir zu. Behalten wir dabei im Auge, woran ich früher, als es sich um das Verhältnis Strümpells zu Herbart handelte, erinnert habe, daß ein Denker einem andern folgt, indem er nachdenkt nicht bloß nachdenkt.[2])

[1]) Theodor Waitzs pädagogische Grundanschauungen in ihrem Verhältnis zu seiner Psychologie, Ethik, Anthropologie und Persönlichkeit. Inaugural-Dissertation. 140 S.

[2]) S. diese Zeitschrift. 1904. S. 445 u. 374.

Digitized by Google

Der Verfasser ist bei seiner Arbeit in der glücklichen Lage, noch ungedrucktes, bloß handschriftlich vorhandenes Material verwenden zu können.

Psychologie

Der erste Punkt betrifft den Seelenbegriff. Verfasser spricht S. 23 u. 137 seine Zustimmung aus zu dem, was Zeller über Waitz sagt, daß er sich nämlich vom Seelenbegriff Herbarts und von dessen Lehre über die Selbsterhaltungen frei gemacht habe. Ich habe bereits früher[1]) gezeigt, daß hier Zeller im Irrtum ist. Bei Waitz heißt es: »Nehmen wir also an, daß den psychischen Vorgängen als Substrat ein räumlich-unteilbares Wesen, das wir Seele nennen, zu Grunde liege. Die psychologischen Phänomene erscheinen dann als seine Tätigkeiten oder Zustände. Die Seele bleibt durch das, was sie ist, stets die notwendige Voraussetzung dessen, was sie tut. Jenes ist die Bedingung, dieses das Bedingte. Es kann ihr Wesen nicht gleich sein dem, was sie durch ihr Tun erst hervorbringt. Nur eine, und zwar eine formale Voraussetzung werden wir machen müssen, nämlich daß die Seele nicht außerhalb des allgemeinen in der Natur herrschenden Kausalzusammenhangs stehe, sondern daß ihr Tun und Leiden bedingt sei durch ihr Zusammensein mit andern Naturwesen, die einen Einfluß auf die in ihr vorgehenden Veränderungen besitzen, obwohl sie ihr Wesen als solches weder schaffen noch zu vernichten oder qualitativ zu verwandeln im stande sind, wie ja auch die im Wasser enthaltenen Sauerstoff-Atome ihre Natur nicht verändern.« Das ist genau die Lehre Herbarts von der Seele und ihren Tätigkeiten, die eben darin bestehen, das Wesen der Seele qualitativ unverändert zu erhalten gegen die äußern Einflüsse.

Waitz braucht zwar hier nicht den Ausdruck Selbsterhaltung, aber der Sache nach ist es doch derselbe Begriff. Es soll ein Akt, eine bestimmte Tätigkeit bezeichnet werden, wobei ein einfaches Wesen weder in seinem Sein noch in seiner Qualität verändert wird, ein Akt, den das Wesen nicht spontan aus sich selbst vollzieht, sondern veranlaßt, genötigt durch äußere Einflüsse. Das einfache Wesen erhält sich selbst in seiner Qualität gegen den Angriff oder die Störung — das ist ohne Zweifel der kürzeste und zutreffendste Ausdruck für diese Tätigkeit. Der Sache nach stimmt Waitz in diesem so überaus wichtigen Punkt der Erkenntnistheorie, Metaphysik und Psychologie mit Herbart überein.

[1]) Zeitschrift für exakte Philosophie. XVI. S. 246.

Digitized by Google

Wiewohl nun der Verfasser billigend auf Zellers (irrtümliche) Darstellung verweist, widerspricht er eben dieser Darstellung in dem Hauptpunkte. Er erkennt nämlich sehr richtig, daß Waitz mit Herbart in dem Begriff der Seele genau übereinstimmt.

Und gerade das tadelt der Verfasser. Hier beklagt er, daß sich Waitz an Herbart angeschlossen habe. Es werden die Worte von Waitz angeführt: »Wir können nur Kräfte denken, die an Substrate gebunden sind und müssen die Existenz gewisser Substrate ihnen selbst stets voraussetzen« (15). Und das ist auch vollkommen richtig. Wer seine Gedanke durchdenkt, muß schließen: keine Accidenz ohne Substanz, keine Tätigkeit ohne ein Tätiges, keine Kraft ohne Stoff, keine Bewegung ohne Bewegtes. Verfasser findet das metaphysisch. Das ist auch richtig. Aber darum ist es nicht unsicher oder überflüssig. Gegeben ist ganz allein der seelische Vorgang oder Zustand; schon daß man seelische Kräfte annimmt als Ursachen der einzelnen Tätigkeiten, ist ein Schritt ins Nicht-Gegebene; ebenso wie wenn man zu den einzelnen Erscheinungen der Annäherung zweier Körper eine Anziehungskraft hinzunimmt. Man kann natürlich rein empirisch zu verfahren suchen und bloß bei den gegebenen Erscheinungen und ihrer Beschreibung stehen bleiben. Sobald man aber zu erklären sucht, muß man von Ursache und Wirkung sprechen und also ins Metaphysische übergehen, denn Ursachen als solche sind nicht gegeben und können nicht gegeben werden. Gerade das rühmt aber der Verfasser an Waitz, er habe den ursächlichen Zusammenhang der Seelenvorgänge dargetan. Wie gesagt, man muß bei dem rein empirischen Verfahren vom Seelenbegriff absehen, ihn dahingestellt sein lassen. Sobald man ihn jedoch leugnet, gerät man gleichfalls in eine Metaphysik und zwar in eine falsche. Wer sagt: die geistigen Vorgänge bedürfen keines Substrates, sie sind bloße Akte, bloßes Geschehen, der stellt positiv den sogenannten aktuellen Seelenbegriff auf. Er behauptet: es gibt eine Tätigkeit ohne Tätiges, also absolutes substratloses Geschehen. Das ist geradeso undenkbar als eine Bewegung ohne Bewegtes, Gestalt ohne Gestaltetes. Man kann diese Forderung wohl ignorieren und rein bei dem Gegebenen stehen bleiben, sobald man sie aber negiert, gerät man in jene Widersprüche. Darum kann die Physik wohl die letzten Elemente, die Atome ignorieren, aber sie darf sie nicht negieren, denn wo nichts ist, kann auch nichts erscheinen. Gerade weil Waitz seine Psychologie als Naturwissenschaft geben wollte, mußte er auch naturwissenschaftlich verfahren und also das geistige Geschehen denselben Bedingungen unterworfen denken, als das materielle, nämlich daß es

Digitized by Google

undenkbar sei ohne reales Substrat, die Seele. Hier weicht der Verfasser ab von der naturwissenschaftlichen Methode, wenn er meint, Substrate, reale Wesen lege man wohl denkend den Naturerscheinungen zu Grunde, aber es seien nur subjektive Hilfsbegriffe, und besäßen keine objektive Gültigkeit. So ist es nicht. Strenges Denken verlangt die Annahme letzter realer Elemente. Will jemand aber dem strengen Gedankenzusammenhang nicht folgen, mißtraut er dem Schluß von der Wirkung auf die notwendige Ergänzung in der Ursache — dann muß er sofort im Idealismus, im Solipsismus Halt machen. Denn er darf auch keine Antwort suchen auf die Frage: Woher unsere Empfindungen? Er muß bei der Antwort stehen bleiben: sie sind eben da, sind meine Akte.

Hier steht Waitz genau auf dem Standpunkt Herbarts und verfährt ganz als Naturforscher, ist auch nicht, wie Verfasser meint, auf anderem Wege zur Annahme einer Seele gelangt.

Wie für jeden Philosophen ist dies auch für Waitz ein entscheidender Punkt, den er nicht ohne vieles eigene Nachdenken von Herbart aufgenommen hat. Verfasser erwähnt, daß Waitz in langer inniger Freundschaft mit dem bekannten Physiologen Ludwig gestanden habe (S. 5). Dieser billigt den substantiellen Seelenbegriff nicht, er gibt in seiner Physiologie einige Gründe dagegen an.[1]) Gewiß werden die beiden Gelehrten mehr als einmal diesen Punkt besprochen haben. Waitz kannte also alle Gründe, die gegen den substantiellen Seelenbegriff vorgebracht werden können. Er hat gleichwohl daran festgehalten. Die Gegengründe sind ihm nicht triftig erschienen.

Man kann ferner hinweisen, wie das Verfasser tut, auf die Kritik, die Waitz an Griesinger übte. Griesinger ist auch Herbartianer. Herbart hat bekanntlich auch denen den Weg zu seiner Psychologie gezeigt, die nicht von der Metaphysik her, sondern von der Erfahrung kommen, »denen man, wie Herbart sagt, mit Metaphysik nicht kommen darf oder will«. Ihnen bietet Herbart seine Psychologie als Hypothese. Was Verfasser S. 12 anführt, um zu zeigen, daß Herbart die Erfahrung in der Psychologie gering geschätzt habe, ist sehr einseitig. Man könnte genug Stellen anführen, wo Herbart die Erfahrung für die Psychologie ebenso hoch anschlug, als dies mit Recht Waitz u. a. getan haben. Hier ist Waitz durchaus den Spuren Herbarts gefolgt, sagt er doch selbst (Psych. 36), Herbarts System »zeige eine durchgängige Harmonie mit der Naturansicht der exakten Empirie«. Eben darum gibt es viele Herbartianer, die Herbarts

[1]) Vergl. Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik. 1896. S. 403.

Digitized by Google

Psychologie annehmen, als diejenige, die sich in der Auffassung und Erklärung am nächsten an die Erfahrung hält und ihr gerecht wird, dabei aber die metapysische Frage nach der Seele ganz auf sich beruhen lassen. Zu diesen gehörte Griesinger insofern, als er von Herbart im allgemeinen die Wechselwirkung der Vorstellungen untereinander annahm und auf Psychiatrie anwandte. Allein der metaphysischen Betrachtungen hat er sich doch nicht ganz enthalten können und neigt hier zu einem materialistischen Seelenbegriff. Er schloß also zunächst wie Herbart und jede Naturforschung: auch die geistigen Zustände bedürfen eines realen, substantiellen Trägers, als solches sah Griesinger gewisse Teile des Gehirns an, er hatte also nicht erwogen, daß die Einheit des Bewußtseins unverträglich sei mit der Annahme einer Mehrheit von Wesen, an welche die geistigen Zustände gewissermaßen verteilt gedacht werden müßten.

Darum wendet sich Waitz gegen Griesinger und hält die Einheit des Seelenwesens fest.

Es gibt noch ein Bedenken, wodurch Waitz in dieser Behauptung leicht hätte irre gemacht werden können. Bekanntlich hat er auch das Seelenleben der Tiere sehr gründlich erwogen. Dabei wird er zu Erscheinungen geführt, wo Tiere sich teilen, oder geteilt werden können und wo dann die Teile als selbständige Tiere weiter leben. Das kann leicht als ein Einwand gegen die Einheitlichkeit der Seele vorgebracht werden. Waitz hat das wohl erwogen, er nimmt an, daß manche Tiere mehrere solche Wesen in sich bergen, die unter gewissen Umständen Träger der geistigen Erscheinungen werden können.[1])

Man wird erkennen, daß Waitz diesem Punkte viel Nachdenken zugewendet hat. Er darf durchaus nicht als etwas Nebensächliches in der Lehre Waitzs angesehen werden, zumal der Substanzbegriff von dem einheitlichen Seelenwesen allein im stande ist — selbst als bloße Hypothese genommen — die Einheit des Bewußtseins, Association, Reproduktion, Hemmung zu erklären. Dagegen ist der aktuelle Seelenbegriff nicht bloß an sich widersprechend und steht im Gegensatz zu allen naturwissenschaftlichen Analogien, sondern er macht geradezu jede Erklärung der Association und Reproduktion der Vorstellungen unmöglich.

Noch in einer andern Beziehung ist dieser Punkt sehr wichtig, nämlich für die Erkenntnistheorie bei Waitz. Verfasser bedauert

[1]) Waitz, Grundlegung der Psychologie nebst einer Anwendung auf das Seelenleben der Tiere, 1876, S. 145 und O. Flügel, Seelenleben der Tiere. S. 165.

Digitized by Google

S. 124, daß sich Waitz nicht auf erkenntnistheoretische Erwägungen eingelassen habe. Er meint, wenn er dies getan hätte, würde die Fundamentierung seiner Psychologie anders ausgefallen sein. Aber so ist es nicht. In den psychologischen Schriften von Waitz steckt genug Erkenntnistheorie und eben dadurch kommt er dazu, die Psychologie so zu fundamentieren, wie er es tut, nämlich auf den substantiellen Seelenbegriff und nicht auf den aktuellen. Der kurze oben angeführte Satz, daß das Geschehen (also auch das geistige) der Ursachen bedürfe und diese im letzten Grunde nur in absolut seienden an sich unveränderlichen realen einfachen Wesen gefunden werden können, und daß die geistigen Erscheinungen gleichfalls eines solchen Substrates, einer substantiellen Seele bedürfen, »weil alles Ursachlose seinem Begriff nach unfaßbar und unbegreiflich ist«[1]) — darin liegt ein großer Teil der richtigen Erkenntnis und Erkenntnistheorie. Es liegt darin die volle rückhaltslose Zustimmung zu dem, was die Herbartsche Philosophie vor allen andern auszeichnet: die unbedingte Verwerfung des ursachlosen, absoluten Werdens. Verwirft man dies nicht unbedingt, dann kommt man folgerecht nie aus dem strengen Idealismus oder Solipsismus heraus. Das Nächstliegende ist dann und bleibt die Annahme, der Geist erzeugt aus sich durch absolutes Werden alle seine Zustände. Das Ich ist das einzige Reale.

Waitz legt dar, daß die Seele zu Tätigkeiten gelangen könne, nicht durch eignes absolutes, ursachloses Tun, sondern daß sie dazu angeregt wird durch das, was sie nicht ist, also eine Außenwelt. Waitz ist so auf ganz demselben Wege durch genau dieselben Er-Erwägungen auf den substantiellen Seelenbegriff geführt[2]) wie Herbart, völlig unverständlich ist es mir, wie Verfasser S. 23 sagen kann: »gewonnen hat Waitz den Seelenbegriff auf ganz anderem Wege als Herbart«.

Man weiß auch und Verfasser hebt es oft genug hervor, wie entschieden Waitz sich gegen den Idealismus und gegen die transcendentale Freiheit erklärt, d. h. gegen das absolute Werden. Wer das tut, steht folgerecht auf dem Standpunkt der Erkenntnistheorie und Metaphysik Herbarts. Hierbei werde folgender Satz erwähnt S. 29: »Waitz mußte in gleicher Weise wie Herbart die Wahlfreiheit ablehnen, aber er tritt mit Entschiedenheit der Ansicht entgegen, daß der Determinismus sittlich schädlich wirke.« Was soll das unterstrichene »aber«. Soll das einen Gegensatz gegen Herbart bedeuten?

[1]) Waitzs Pädagogik von Willmann. S. XXV.
[2]) Herbart Ps. a. W. § 20.

Digitized by Google

Das wäre sehr falsch, denn man kann sagen, kaum hat Herbart etwas so oft und so nachdrücklich dargelegt, als das daß sittliche Freiheit, Verantwortlichkeit, Erziehung allein mit dem recht verstandenen Determinismus verträglich seien, unverträglich aber mit der transcendentalen Wahlfreiheit.

Wenn man im Auge behält, wie Waitz erkenntnistheoretisch verfährt, und so zum Seelenbegriff und weiter zur Natur und deren Einwirkung auf die Seele geführt ist, so kann man dem Satze S. 7 vollkommen zustimmen: »Eigentümlich war, daß Waitz in der Psychologie das einzige Mittel erblickte und zugleich die einzig mögliche Garantie für die Gültigkeit und Richtigkeit des Erkennens.«

Man sieht, in der Erkenntnistheorie, in der Metaphysik, in der Begründung des Seelenbegriffs steht Waitz ganz und gar auf dem Boden Herbarts.

Die Seele gewinnt nach Waitz die Empfindungen ganz wie nach Herbart, indem sie sich qualitativ unverändert erhält gegen die äußern Einflüsse. Wie nun die Seele weiter die Empfindungen und Vorstellungen verarbeitet, hierin weicht er mehrfach von der Herbartschen Darstellung ab, namentlich hielt er nichts von der mathematischen Psychologie. Allein hier liegen die Mißverständnisse auf Seiten Waitzs.[1]) Sonst aber ist der ganze Aufbau der Psychologie im Sinne von Herbart gehalten, wenn man auch nur den einen Satz versteht, den Verfasser S. 11 anführt: Waitz unternimmt es »das im Bewußtsein gegebene Materiale, die einfachen Aktionen rein aufzufassen und darzustellen, aus deren Zusammenwirken das komplizierte Ganze des geistigen Lebens hervorwächst«.

Erinnert sei unter andern an die Entwicklung des räumlichen Vorstellens. Das eigentümlich Herbartsche ist hierbei, das Vorstellen des Räumlichen aus Nicht-Räumlichen zu erklären. Keins der geistigen Elemente ist für sich räumlich, erst in der eigentümlichen Art des Auffassens, des Reproduzierens und Assoziierens an sich unräumlicher Vorstellungen entsteht das Vorstellen des Räumlichen. Hierin kann man sagen, sind alle neuern Raumtheoretiker Herbarts Spuren gefolgt. Einer der scharfsinnigsten ist und bleibt Waitz.

Wie die höhern Gebilde des Denkens, Fühlens und Wollens aus ursprünglich einfachen Aktionen abgeleitet werden, davon wird später noch die Rede sein.

Schon bei der Einteilung der psychischen Vorgänge, meint Verfasser S. 12, weicht Waitz beträchtlich von Herbart ab und nähert

[1]) Vergl. dazu Ztschr. f. ex. Philos. VI. S. 325 f.

Digitized by Google

sich Wundt, insofern als Waitz die geistigen Zustände einteilt in solche, die sich auf äußere Objekte beziehen und solche, die ganz dem Innern angehören. Dies nennt er ein dualistisches Prinzip und meint, es sei damit dasselbe ausgedrückt, als wenn Wundt die innere Erfahrung in objektive und subjektive einteilt. Ich glaube, diese überaus naheliegende Einteilung ist weder Waitz noch Wundt eigentümlich, sondern findet sich wohl in allen Psychologien, und es wäre unrecht, hierin ein dualistisches Prinzip zu sehen, denn es ist einfach Tatsache, aber kein Prinzip. Wie es scheint, liegt dem Verfasser daran zu zeigen, daß auch darin Waitz sich Wundt genähert hat, daß er den einseitigen Intellektualismus Herbarts verlassen und sich mehr einem Voluntarismus genähert habe. Es ist aber schwer zu fassen, was Verfasser damit meint. Daß es sehr einseitig sei, Herbarts Standpunkt in der Psychologie Intellektualismus zu nennen, darauf soll hier nicht eingegangen werden.[1]) Gemeint ist hier, daß Herbart das Gemüt aus Vorstellungen abgeleitet habe — was bekanntlich in dieser Allgemeinheit durchaus nicht der Fall ist. — Nun berichtet Verfasser von Waitz S. 18: daß das psychische Leben mit allen seinen Erscheinungen aus dem erfahrungsmäßig durch die Sinne Gegebenen allein hervorwächst, ohne irgend welche Zutat »a priori«. Das klingt dem Verfasser auch intellektualistisch. Aber er meint, bei Waitz würde auch den Gemütszuständen Einfluß auf den Intellekt gestattet. Das ist jeder Psychologie, natürlich auch der Herbartschen sehr bekannt. Wie oft bestimmen Vorurteile, Liebhabereien, Rechthaberei, der Wunsch, sich irgend einem anzuschließen, oder sich von ihm zu trennen, das Urteil. Dieses hört dann auf, sachlich oder in diesem Falle intellektuell zu sein.

Als »besonders bemerkenswert« wird hier folgendes von Waitz angeführt (19): »Die möglichen Störungen (beim Reihenablauf) liegen in dem Gemeingefühl, in der Summe von Empfindungsreizen, die in jedem Augenblick des Lebens auf uns eindringen, denn diese können immer eine so bedeutende momentane Übermacht erlangen, daß sie auch die festeste Vorstellungsverknüpfung plötzlich zerreißen und sich selbst dem Willenseinflusse und aller Kunst zu trotze, an die Stelle desjenigen setzen, was den Reproduktionsgesetzen gemäß unser Inneres hätte beschäftigen sollen.« Soll das für den Voluntarismus und gegen Herbart sprechen? »Es fällt mir nicht ein, sagt letzterer (VII, 672 u. X, 359 u. Ps. a. W. S. 128 u. II, 388), Psychologie in Physiologie

[1]) Vergl. O. Flügel, Über das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905 und im Jahrbuch f. wissenschaftliche Pädagogik. XXXI u. XXXVIII.

Digitized by Google

zu verwandeln. Aber wo uns der ganze wirkliche Mensch entgegentritt, haben wir da ein reines Ergebnis der Psychologie? Gewiß nicht, sondern wir sehen geistige Tätigkeiten beschränkt und gefördert durch stetes Mitwirken des Leibes, und die Mannigfaltigkeit des letzteren in ihren Umrissen zu überschauen, muß uns wichtig sein. Gerade diejenigen Unterschiede der Anlagen, welche bald dies bald jenes einzelne Seelenvermögen recht hervorstechend zu Tage fördern, lassen sich aus reiner Psychologie gar nicht erklären, sie gehören nicht der Seele, nicht den Vorstellungen, nicht den Reihen, die sich daraus bilden, nicht den höhern Produkten und Wirkungsweisen derselben an, sondern der Einkörperung, welcher die Seele in diesem oder in jenem Individuum unterworfen ist. Gar manches wird für psychologisch gehalten, was der Wahrheit gemäß physiologisch ist.« Namentlich hat Herbart weiter ausgeführt, wie Temperament, Stimmung, Wölbung und Zuspitzung bestimmt und gestört werden können, wie es teils an Verknüpfung des Neuen mit dem Alten, teils an Präzision der Auffassung fehlen muß, wie Köpfe entstehen müssen, die nichts erraten, aber mechanisch fleißig sind, wie durch zu frühe Ermüdung längere Gedankenreihen sich nicht bilden und, wenn gebildet, sich nicht entfalten können usw.[1])

Weiter führt er für den Voluntarismus von Waitz an, daß auch ihm die Dispositionen (gemeint sind die ganz oder teilweis gehemmten Vorstellungen) — gar oft das Denken beeinflussen. Ist das Voluntarismus? Oder ist dies eine Abweichung von Herbart? Wie geläufig Herbart dies war, mag folgende Stelle zeigen, worin er das ihm Geläufige auf die Sozialpsychologie anwendet: Es können in der Seele die schwächern Vorstellungen, wenn sie gleich für jetzt völlig dienend und unterwürfig darniederliegen, und für sich gar nichts zu vermögen scheinen, doch gar leicht in einem sehr bedeutenden Grade verstärkt werden durch neue Wahrnehmungen oder neue Verbindungen; und genau ebenso werden auch im Staate die anfangs wenig tätigen, die ruhig unterwürfigen Menschen zuweilen durch neue Erfahrungen geweckt und erhitzt; sie werden alsdann vollends stark und einflußreich, indem sie sich versammeln und ratschlagen, indem sie Parteien bilden, etwas Gemeinschaftliches unternehmen und nach kleinern Erfolgen zu größeren Dingen aufstreben. Wenn so etwas begegnet, alsdann nimmt plötzlich das Staatsschiff eine andere Richtung; geradeso wie das Denken und Handeln der Menschen, wenn eine neue Kombination, eine neue Erfindung gelungen ist, oder wenn auch nur

[1]) Vergl. z. B. Ztschr. f. Phil. u. Päd. 1896. S. 423.

Digitized by Google

eine neue Meinung sich über die andern Meinungen erhoben, wenn ein neues Vorurteil den Standpunkt verrückt hat, aus welchem man die Dinge zu sehen — das heißt eigentlich, seine Vorstellungen von den Dingen zu verknüpfen gewohnt war. . . . In jeder politischen Gesellschaft findet sich ein Unterschied zwischen den scheinbaren und den wahren Kräften. Die daraus entstehenden Spannungen, die sich unter der Oberfläche der Gesellschaft verbergen, zu meiden, ist die erste Bedingung, die erfüllt sein muß, um die Ruhe des Staates zu sichern; denn Kräfte, welche man wider die Gesetze des Gleichgewichts niederzuhalten sucht, machen sich zuletzt auf irgend eine Weise Luft, worüber gewöhnlich nur die staunen, die nicht daran glauben wollen, daß in den tieferliegenden Schichten der Gesellschaft vieles fortarbeitet, was in den Regionen des unmittelbaren gesellschaftlichen Einflusses gerade jetzt nicht bemerkbar ist.[1])

Verfasser spricht sehr oft von dem Gegensatz des Voluntarismus von Waitz gegen Herbarts Intellektualismus, daß ich gesucht habe, mir ein klares Bild davon zu machen, wie er das meint. Es hat mir aber nicht gelingen wollen. Meiner Ansicht nach ist beides falsch, sowohl, was er über den Intellektualismus Herbarts als was er über den Voluntarismus Waitzs sagt. Sein Voluntarismus soll darin bestehen, »daß er die Einwirkung nicht verkennt, die, der gemütlichen Veranlagung des Individuums entstammend, der Entwicklung des Gefühls und Willens, dem Gemüte ganz bestimmte Direktiven vorzeichnet« (S. 19). Hiernach gibt es keine intellektualistische Psychologie, denn das Angeführte hat wohl keine verkannt, am allerwenigsten die Herbarts, denn es ist nicht, wie Verfasser S. 19 meint, der Waitzschen Psychologie »eigenartig« das Gemeingefühl als »verworrene Gesamtauffassung der Nervenzustände« anzusehen und zu verwenden, sondern das ist bei allen Psychologien aus der Herbartschen Schule der Fall. Hier ist auch die Ursache zu suchen für den größten Teil dessen, was er S. 20 die psychischen Imponderabilien nennt.

Ebenso ist das, was er S. 42 von der Entwicklungslehre bei Waitz auf psychologischem und ethischem Gebiete rühmt, ganz und gar auf dem Boden Herbarts gewachsen.[2])

Wer die Psychologie Herbarts und die von Waitz kennt, ja wenn er auch nur das wenige kennt, was der Verfasser hier daraus mitteilte, der wird doch erstaunen, wenn S. 23 als Schlußergebnis gesagt wird: »was Waitz in der Psychologie mit Herbart gemein hat, ist

[1]) Herbart. IX. 209, 423. — O. Flügel, Idealismus und Materialismus der Geschichte. S. 206.

[2]) Vergl. diese Ztschr. 1895. S. 336.

Digitized by Google

im allgemeinen nur das überall hervortretende Prinzip der exakten Untersuchung und die Lehre von der Einfachheit der Seele.« So ist es nicht. Wer beides kennt, nicht bloß Waitz, sondern auch Herbart, wird anders urteilen. Waitz steht nicht bloß im Ganzen, sondern auch in den meisten Einzelheiten ganz auf den Schultern Herbarts und hat sich immer dazu bekannt und ist auch immer so eingeschätzt worden.

Ethik

Bei der Darstellung der Ethik ist ein Abschnitt überschrieben: Die Eigenart der Waitzschen Ethik. Als solche wird zunächst angegeben, »daß Waitz seine Ethik durch die Psychologie fundamentiert habe. Sie ist nichts anderes als ein weiter ausgeführter Oberbau auf dem Fundament der Psychologie. Die Psychologie lehrt, daß durch den Widerstreit der Interessen fortdauernde Unruhe in unser psychisches Leben gebracht wird, die unser Wirken und Schaffen gefährdet, andrerseits läßt sie aber erkennen, daß die Bestimmung des Menschen in innerer Einstimmung, in innerer Freiheit besteht, folglich — das ist in Kürze der Gedankengang, der von der Psychologie zur Ethik führt — hat die Ethik zu zeigen, wie jenes Menschenideal beschaffen sei, in dem eine Rangordnung der Interessen die innere Einstimmung ermöglicht.« Kann man sagen, hier bilde die Psychologie die Grundlage der Ethik? Der obige Satz beginnt: »Die Psychologie lehrt« . . . Es hätte ebensogut heißen können: Die allgemeine Erfahrung lehrt, daß die Interessen im Menschen oft wider einander sind und einen Ausgleich verlangen. Um diese Erfahrung festzustellen, ist Psychologie kaum nötig. Natürlich ist es eine psychologische Erfahrung, wie jede Erfahrung psychologisch ist. Aber das kann man doch nicht eine psychologische Fundamentierung der Ethik nennen, oder es ist jede Wissenschaft und jede Kunst psychologisch fundamentiert, auch Logik, auch Mechanik, das sind alles psychologische Vorgänge.

Wenn nun das Ideal der innern Freiheit aufgestellt werden soll, so erwägt Waitz ganz wie Herbart, welche Interessen sollen voran gestellt werden und welche nicht. Bei dieser Rangordnung der Interessen heißt es S. 37: »ein unbedingter selbständiger sittlicher Wert kommt weder den sinnlichen, noch den intellektuellen Interessen, »nicht dem Zeit- und Volksgeiste« zu (S. 26), durch einen solchen sind allein die ethisch-politischen ausgezeichnet.« Das sind ganz die Erwägungen, mit denen die Ethik Herbarts beginnt, nämlich das Sittliche von dem Angenehmen (Sinnlichen) und dem Nützlichen usw.

Digitized by Google

zu unterscheiden. Denn Waitz betont auch, daß das Ethische sich allein auf den Willen bezieht. Es versteht sich von selbst, daß Wille, Urteil, Interesse usw. alles psychologische Gegenstände sind, also die ganze Erwägung insofern auch der Psychologie angehört. Verfasser führt S. 7 selbst ein Wort Herbarts an: »daß die Psychologie eine besondere Wichtigkeit für das Ganze der Wissenschaft habe, weil man der psychologischen Frage nach der Möglichkeit der Erkenntnis sich nirgends erwehren kann, wo etwas mit Entschiedenheit als Wahrheit soll erkannt und festgestellt werden.«

Aber um festzustellen, daß im Menschen viele Interessen einander widerstreiten und der Mensch nach innerer Harmonie, Einstimmigkeit mit sich selbst strebe, dazu gehört nicht viel Psychologie. Es ist eben die allgemeine Erfahrung, wenn es bei Herbart heißt: »Der Mensch kommt mit seiner praktischen Überlegung nicht eher zu einem festen Ruhepunkte, als bis er unter allen Motiven, denen er sich hingeben könnte, die ganz unveränderlichen obenan zu stellen sich entschließt. Unveränderlich aber sind allein die Ideen; beharrlich ist insbesondere das Mißfallen an der innern Unfreiheit, wenn man ihnen zuwider andern Motiven Raum gibt.«[1])

Auf die Erfahrung der sittlichen Urteile gründet Herbart und ganz in derselben Weise Waitz die Ethik. Die innere Freiheit ist bei beiden das erste. Ohne sie, sagt Herbart, hat die Ethik keinen Anfang, der Mensch muß selbst urteilen, daß die hier in Betracht kommende Einstimmung gefällt, also erstrebenswert sei, das Gegenteil aber mißfällt. Die innere Freiheit kann nun, wie S. 26 gesagt wird, nicht dadurch herbeigeführt werden, daß der Mensch sich auf sich beschränkt und hier das etwa Widerstrebende ausgleicht. »Der Widerstreit in unserm Innern wird mit hervorgerufen durch den Einfluß unseres Verhältnisses zu andern Individuen, zur Gesellschaft.« Mit andern Worten, die Idee der innern Freiheit ist nicht die einzige. Soll sie hergestellt werden, so müssen auch die Verhältnisse zu andern Menschen also z. B. des Wohlwollens dem innern Urteil unterworfen werden. »Die Sittlichkeit umfaßt die Totalität der Aufgaben, welche durch menschliche Selbsttätigkeit d. h. Wille) überhaupt lösbar sind« (S. 25).

Waitz hat besonders die Idee des Wohlwollens im Auge, hält hingegen die Idee des Rechts nicht für eine eigentlich sittliche Weisung, sondern räumt ihr nur propädeutische Bedeutung ein, nämlich dem Sittlichen den Boden zu bereiten. Auch hier stimmt er insofern mit Herbart überein, als die Ideen des Rechts und der Vergeltung nicht ein unmittelbares Lob mit sich führen, sondern

[1]) Herbart, Einl. § 95. Vergl. diese Ztschr. 1895. S. 262 u. 325 ff.

Digitized by Google

nur den Tadel, wo ihnen nicht entsprochen wird; sie sind also nur negativ. Ebenso hebt Herbart mehrmals hervor, daß die Idee des Wohlwollens den Willen am entschiedensten als einen sittlichen charakterisiert. Namentlich stimmt es ganz zu Herbart, wenn es heißt S. 16: »Die Rechtsgesellschaft kann die Realisierung der Sittlichkeit nicht vollenden«. Der Unterschied dürfte nur darin bestehen, ob die Weisung: vermeide den Streit, eine sittliche Weisung sei. Auch die Klugheit verbietet ja den Streit. Jeder weiß, in einer Gesellschaft müssen erst die Ansprüche der verschiedenen Glieder rechtlich soweit ausgeglichen sein, daß sie einander nicht stören, dann können erst die höhern Interessen erwachen. Daß also Vermeidung des Streites ein überaus hohes Gut ist, auch ein sittliches Gut, nämlich ein notwendiges Mittel zur Sittlichkeit — das gibt natürlich auch Waitz zu und führt es trefflich aus. Das Ziel des Rechts, sagt er mit Herbart, ist die Vermeidung des Streits unter den einzelnen, und »diese Notwendigkeit ist überall dieselbe«, es drängt den Menschen aus dem Zustande ursprünglicher Roheit, ungebändigter Naturwüchsigkeit hinaus und zwingt ihn, gewissen Vorschriften im geselligen Zusammenleben sich zu fügen (S. 27). Dabei weist Waitz ganz wie Herbart im Gegensatz gegen die ganze Zeitphilosophie das Naturrecht ab, »er betont, daß sowohl die Natur des Rechtssubjekts als auch die Beschaffenheit des Rechtsobjekts nur auf empirischem Wege gefunden werden können.« Oder wie Herbart (Encykl. No. 97) sagt: »alles wirkliche Recht ist positiv d. h. durch Übereinstimmung wirklicher Willen festgesetzt.« Darin liegt, es ist empirisch und relativ, und kann auf demselben Wege, wie es festgesetzt war, auch wieder geändert werden, wenn diese Änderung besser der Idee dient d. h. den Streit beseitigt. Wenn indes gefragt wird, ob nicht ein völlig Unparteiischer, Uninteressierter, auch abgesehen von den Nachteilen des Streites ein Mißfallen habe an der Disharmonie zweier einander widerstreitenden Willen, wobei einer den andern aufzuheben sucht — die Antwort hierauf dürfte doch wohl im Sinne Herbarts ausfallen und wird ein sittliches Mißfallen an dieser Disharmonie bekunden.

Übrigens ist dies kaum eine tief eingreifende Frage, denn die Weisungen, die Herbart aus der Idee des Rechts ableitet, billigt Waitz ebenso, nur daß er sie nicht unmittelbar sittlich nennt, sondern bloß Mittel zur Sittlichkeit. Ähnlich steht Waitz zur Idee der Vergeltung, doch das erwähnt der Verfasser wenig. Waitz fragt: »wenn man sich nur zwei widereinander Streitende denkt, wer hat denn dann Mißfallen daran?« Antwort: der gedachte ideale Unparteiische.

Digitized by Google

Was Waitz Maximation der freien Kräfte nennt, ist eine schöne Ausführung der Idee der Vollkommenheit, namentlich in der Form des Kultursystems, das doch dem Kennen und Können freien Raum, also Maximation der Kräfte schaffen will.[1]) Waitz bezeichnet diese Idee mit Herbart als das formale Prinzip seiner Ethik (S. 28). Eine Abweichung von Herbart finde ich hier nicht.

Ganz mit Herbart stimmt er überein in der Idee des Wohlwollens, namentlich auch in dem Herbart so eigentümlichen Nachweis, daß reines, unmotiviertes Wohlwollen streng genommen nicht durch Dank vergolten werden kann, weil Dank jedesmal motiviert ist durch die erfahrene Wohltat (S. 34). Hier führt Waitz auch einen Gedanken der Herbartschen Ethik weiter aus, wie nämlich der Wohlwollende mit dem, dem er wohl will, gewissermaßen verschmilzt, wie das Wohlwollen Gemeinschaft stiftend und erhaltend wirkt. »In Bezug auf die Wirkung des Wohlwollens kann man mit Recht von einer Projizierung der Persönlichkeit in eine andere, von einer Ausstrahlung derselben reden« (S. 41). Es hat aber oft den Anschein, als verstehe der Verfasser, was Waitz hier als Wirkung des Wohlwollens bezeichnet, zuweilen als eine Motivierung. Und das würde ein starkes Abgleiten von der Idee sein. Denn auch der Herrschsüchtige, der sich andere dienstbar macht, ihnen seine Ansicht, seine Interessen aufzwingt, projiziert sein Ich in andere und freut sich, sein Bild in andern zu sehen, denen er sein Gepräge aufgedrückt hat. Man erwäge was S. 5 gesagt wird: »Nur das ist seiner (nämlich Waitzs) ethischen Auffassung nach sittlich gut, was der Interessenverschmelzung, diesem Sichineinanderleben förderlich ist; alles aber ist zu bekämpfen, was dieser psychischen Verschmelzung hinderlich wirkt.« Sollte dies in den noch ungedruckten Papieren von Waitz stehen! Das wäre allerdings ein völliges Aufgeben des sittlichen Prinzips, wenn nur das sittlich gut sein soll, was der Interessenverschmelzung förderlich ist. Das kann man auch von einer geordneten Räuberbande sagen, hier verschmelzen die Interessen. Ebenso bei jeder Versicherungsgesellschaft. Einer solchen tritt man nicht aus Wohlwollen bei. Ich will dabei nicht in erster Linie andern helfen, sondern sie sollen mir helfen. Wie der Verfasser das Sittliche bestimmt, dabei fällt ja gerade das Sittliche weg, es bleibt nur der kluge Wille, der sein Interesse sucht, oder es bleibt nur, was oft die Wirkung des Sittlichen ist — die Verschmelzung der Interessen. Bei Wundt u. a. findet man das Sittliche so bestimmt,[2]) aber nicht bei Waitz, der

[1]) Wie das Willmann a. a. O. XIX bemerkt.
[2]) Ztschr. f. Phil. u. Päd. 1898. S. 81.

Digitized by Google

S. 33 ausdrücklich es als das Gegenstück des Sittlichen anführt, wenn der einzelne einen Einfluß auf andere dadurch gewinnen will, daß er sie zu Mitteln für die eignen Zwecke herabwürdigt, oder nur dem Volks- und Zeitgeist dienen will (S. 26).

Weiter sei noch erwähnt, daß Herbarts Idee der beseelten Gesellschaft hier mehrfach unter dem Namen der Zivilisation eingeführt wird. »Als der Kernpunkt der ganzen Waitzschen Ethik muß die Idee der innern Einstimmung, der innern Freiheit bezeichnet werden. Erstreckt sie sich über das Individuum hinaus auf andere einzelne, so erscheint sie modifiziert als die Idee des Wohlwollens, hat sie Voraussetzungen und Ziel zugleich in größeren Gesellungen, so heißt sie in dieser breitesten Erweiterung die Idee der Zivilisation. Denken wir uns eine Gesellschaft, in welcher den Forderungen der Sittlichkeit durchgängig entsprochen wird, so finden wir in ihr alle Willenskräfte und Tätigkeiten der einzelnen auf die Zwecke des Ganzen, auf die Befriedigung der wesentlichen Interessen des Menschen gerichtet. Alle gehen alsdann nach Beseitigung jeder äußern und innern Entzweiung einem innigen Einleben entgegen; jedem einzelnen werden die eignen Interesen soweit befriedigt, als dies durch die Selbsttätigkeit der Menschen in jedem besondern Falle überhaupt geschehen kann, und er selbst arbeitet ebenso für alle übrigen wie für sich an dieser Befriedigung mit.« Das ist eine Beschreibung der von den sittlichen Ideen beseelten Gesellschaft, die hier weniger treffend Zivilisation heißt.

Den Übergang von der Ethik zur Pädagogik macht Waitz fast mit Herbarts Worten: »die Pädagogik ist nichts anderes als die Kunstlehre der Ethik; sie hat zu zeigen, wie das von der Ethik aufgestellte sittliche Ideal schon in der jungen Generation zu realisieren begonnen werden soll« (S. 39). Und hierbei sei noch ausdrücklich erinnert, wie beide, Herbart und Waitz, übereinstimmen in der Schonung der Individualität des Zöglings (S. 34). »Die Individualität des Zöglings, bemerkt Herbart (X, S. 38), ist so unversehrt als möglich zu erhalten, damit nicht das bloße Exemplar der Gattung neben der Gattung kleinlich erscheine und als gleichgültig verschwinde.« Und damit hängt es zusammen, daß für Waitz, wie für Herbart, »der Gipfelpunkt der sittlichen Entwicklung in der Familie liegt« (S. 35).

Wie bei der Psychologie gibt Verfasser bei der Ethik ein Endurteil über das Verhältnis von Waitz zu Herbart und meint, die Abhängigkeit beschränke sich auf die wenigen Punkte; auf die Trennung von theoretischer und praktischer Philosophie, die Stellung der letztern zur Pädagogik, die Bestimmung des Verhältnisses von

Digitized by Google

Religion und Sittlichkeit und die Vertretung des Determinismus. »Weiter als bis zu einer Anregung reicht Herbarts Einfluß nicht« (S. 43). »Es kann kaum noch von innern Beziehungen, höchstens von Unterschieden die Rede sein« (S. 23). Wie ist es möglich so zusammenzufassen? Wenn jemand von Waitz auch nicht mehr weiß, als hier mitgeteilt ist, so wird ihm nicht entgangen sein, wie Waitz ganz wie Herbart und Kant den Willen allein als Gegenstand der sittlichen Beurteilung kennt; allen Eudämonismus, also das Angenehme, das Nützliche, das Kluge usw. von der sittlichen Beurteilung ausschließt; wie er ganz im Sinne Herbarts die Idee der innern Freiheit faßt, als einschließend alle andern sittlichen Ideen; wie er »eine Mehrheit von Musterbildern« kennt; wie er das Eigentum, das Recht der Strafe, Grundlage und Aufgabe des Staates begründet und worauf sonst Willmann a. a. O. L. hinweist.

Der bei weitem größere Teil der Arbeit von Gebhardt beschäftigt sich mit der Pädagogik von Waitz. Die Bemerkungen über Psychologie und Ethik betreffen ja nur die Hilfswissenschaften der Pädagogik. Und nur hierauf beziehen sich die vorstehenden Betrachtungen über das Verhältnis von Waitz zu Herbart. Und hier scheint mir Verfasser viel zu ängstlich darauf bedacht gewesen zu sein, Waitz eine besondere Originalität durch Abrücken von Herbart zu wahren. Ein so ernster, originaler Denker und fruchtbarer Schriftsteller, wie Waitz, bedarf dessen nicht. Sollte dergleichen in seinem Sinne sein? Würde er sich nicht auch darin seinem Meister Herbart angeschlossen haben, wenn dieser mehrmals »den Reiz bespricht, den Anfänger in der Philosophie verspüren, eigne Meinungen zu haben, denn es ist schmeichelhaft, seine Überzeugungen sich selbst zu verdanken.«[1]) Aber »ridiculi sunt, qui in dissentiendo laudem quaerunt, quasi indignum esset philosopho, aliena vestigia sequi.«[2])

Bekannt sind ja auch Goethes Worte: »Der törichteste von allen Irrtümern ist, wenn junge Köpfe glauben, ihre Originalität zu verlieren, indem sie das Wahre anerkennen, was von andern schon erkannt worden ist. Die Hansnarren wollen von vorn anfangen und unabhängig, selbständig, original, eigenmächtig, uneingreifend, gerade vor sich hin, und wie man die Torheiten alle nennen möchte, wirken und dem Unerreichbaren genug tun.«

Selbsterfinden ist schön, doch glücklich von andern Gefundenes
Fröhlich erkannt und geschätzt, nennst du das weniger dein?

[1]) Hartenstein. I. S. 382. II. S. 367.
[2]) a. a. O. XII. S. 281.

Digitized by Google

Die Lehre vom Gefühl in der Psychologie der letzten zehn Jahre

Von

Fr. Wilhelm-Halle a. S.

(Forts.)

b) Die zusammengesetzten Gefühle

Ehe die zusammengesetzten Gefühle besprochen werden können, muß ein Kurzes gesagt werden über die Klasse psychischer Erscheinungen, von der jene eine Gattung bilden. Es sind dies die »psychischen Gebilde«. Mit diesem Namen belegt Wundt »jeden zusammengesetzten Bestandteil unserer unmittelbaren Erfahrung, der durch bestimmte Merkmale von dem übrigen Inhalt derselben derart sich abgrenzt, daß er als eine relativ selbständige Einheit aufgefaßt wird und, wo das praktische Bedürfnis es fordert, mit einem besonderen Namen bezeichnet worden ist.« Aus dieser Definition folgt, daß die psychischen Gebilde in psychische Elemente, reine Empfindungen und einfache Gefühle, zerlegbar sind, womit nicht gesagt ist, »daß die Eigenschaften der psychischen Gebilde erschöpft werden durch die Eigenschaften der psychischen Elemente, die in sie eingehen.« Unter den psychischen Gebilden sind die, die vorzugsweise aus Empfindungen zusammengesetzt sind, zu sondern von solchen, die zumeist aus Gefühlselementen bestehen. Von jenen, den Vorstellungen, gibt es drei Arten, intensive, räumliche und zeitliche Vorstellungen; zu diesen, den Gemütsbewegungen, sind außer den intensiven Gefühlsverbindungen oder zusammengesetzten Gefühlen die Affekte und Willensvorgänge zu zählen.

Für alle Gemütsbewegungen gilt, was schon bei den einfachen Gefühlen betont worden ist, daß eine Scheidung der Gefühls- von den Empfindungselementen unmöglich ist, weil in allen Entwicklungsprozessen von Gemütsbewegungen Empfindungen und Vorstellungen als bestimmende Faktoren auftreten. Die zusammengesetzten Gefühle im besonderen nehmen unter allen Gemütsbewegungen insofern eine besondere Stellung ein, als »bei ihnen die charakteristischen Eigenschaften eines einzelnen Gebildes Produkte eines augenblicklichen Zustandes sind, so daß die Beschreibung desselben nur die genaue Auffassung dieses Zustandes, nicht aber eine Zusammenfassung mehrerer in der Zeit ablaufender und auseinander hervorgehender Vorgänge voraussetzt.« Die Dauerzustände solcher Gefühlsverbindungen heißen Stimmungen. Sie gehen nicht selten in Affekte über und bilden deshalb ein Grenzgebiet zwischen Gefühl und Affekt.

Digitized by Google

In jedem zusammengesetzten Gefühl läßt sich das Totalgefühl, das aus der Verbindung aller Komponenten hervorgeht, von den Partialgefühlen unterscheiden, die entweder einfache Gefühle (Partialgefühle erster Ordnung) sind oder Verbindungen aus solchen zu untergeordneten Totalgefühlen (Partialgefühle zweier und höherer Ordnung). Das Totalgefühl hat einen variabeln Charakter, weil infolge der mannigfachen Verwebungen der Gefühlskomponenten bald dieses, bald jenes Partialgefühl überwiegt. So erscheint im Akkord c es g die Partialwirkung c es verstärkt, wenn c e g voraufgegangen ist.

Unter den zusammengesetzten Gefühlen zeigen die den Gebieten des Tast-, Geruchs- und Geschmacksinnes angehörenden eine einfachere Beschaffenheit als die mit Gehörs- und Gesichtsvorstellungen verknüpften. Das Totalgefühl, für das die drei erstgenannten Sinne das Empfindungssubstrat liefern, bezeichnet man als Gemeingefühl und sieht in ihm den unmittelbaren Ausdruck des sinnlichen Wohl- oder Übelbefindens. In ihm treten zu verschiedenen Zeiten bald die Gefühle des einen Sinnesgebietes, bald die des andern stärker hervor. Höchst selten aber gehen mit Gehörs- oder Gesichtsvorstellungen verbundene Gefühle als Komponenten in das Totalgefühl ein. Die Gegensätze, zwischen denen das Gemeingefühl sich bewegt, heißen Lust und Unlust. Diese Ausdrücke verwendet man auch zur Benennung der Gefühlskomponenten des Gemeingefühls, weil durch ihre Zusammensetzung das augenblickliche Wohl- oder Übelbefinden bestimmt wird. Die Bezeichnungen »Lust, Unlust« auf sämtliche Gefühle auszudehnen oder gar ihre Anwendbarkeit zum Kriterium des Begriffes »Gefühl« zu machen, ist schon deshalb unstatthaft, weil die als Gemeingefühl bezeichneten Totalgefühle nach ihrer Zusammensetzung veränderlich sind. Oft kann nicht einmal das Gemeingefühl als Lust- oder Unlustgefühl bezeichnet werden, dann nämlich nicht, wenn es aus einer Folge von Lust- und Unlustgefühlen besteht, unter denen bald dies, bald jenes vorherrscht. Solche Gefühle kann man Kontrastgefühle nennen; eine einfache Form eines solchen ist das Kitzelgefühl.

Die mit Gehörs- und Gesichtsvorstellungen verknüpften zusammengesetzten Gefühle werden ästhetische Elementargefühle genannt zur Unterscheidung von den noch mehr zusammengesetzten höheren ästhetischen Gefühlen. Ihre beiden Pole sind Gefallen und Mißfallen. Diese Namen drücken indessen nicht wie Lust- und Unlustgefühl das augenblickliche Wohl- oder Übelbefinden aus, sondern haben eine objektivere Bedeutung. Dabei bezeichnen auch sie nicht Einzelgefühle, sondern nur allgemeine Richtungen der vielen den einzelnen Vorstellungen eigentümlichen Gefühle.

Digitized by Google

Die Gefühle sind zwar immer von intensiver Beschaffenheit; doch lassen sich bei Berücksichtigung ihrer Entstehungsbedingungen intensive von extensiven scheiden, insofern man unter intensiven solche versteht, »die aus dem Verhältnis der qualitativen Eigenschaften der Empfindungselemente einer Vorstellung, unter extensiven aber die, die aus der räumlichen oder zeitlichen Ordnung der Elemente entspringen.« So betrachtet kann dieselbe Vorstellung das Substrat intensiver und extensiver Gefühle zugleich sein, da ihre Elemente irgend eine extensive Ordnung haben müssen und für gewöhnlich qualitativ verschieden sind (Farbenzusammenstellung, Aufeinanderfolge von Klängen). Zu den intensiven Gefühlen gehören nach dem gegebenen Kriterium die durch Farben- und Klangverbindungen erregten Gefühlswirkungen, die oft Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung waren. Die extensiven Gefühle lassen sich in räumliche und zeitliche scheiden. Jene sind vorzugsweise dem Gesichtssinn eigentümlich und heißen optische Formgefühle; diese sind meist mit Gehörsvorstellungen verknüpft und werden rhythmische genannt. Unter den regelmäßigen Formen, an die Gefühle der ersten Art gebunden sind, nehmen die nach der Regel der Symmetrie (1 : 1) und des goldenen Schnittes (x + 1 : x = x : 1) gebildeten eine bevorzugte Stellung ein. Das rhythmische Gefühl hat zu Partialgefühlen jene Gefühle gespannter und erfüllter Erwartung, die durch ihren regelmäßigen Wechsel die Zeitvorstellung selbst bilden.

Wie sehr verschieden die einzelnen zusammengesetzten Gefühle auch sind, jedes derselben wird in seiner Eigenart durch das Zusammenwirken zweier Faktoren bedingt: Verhältnis der Partialgefühle zueinander und Zusammenfassung derselben zu dem einheitlichen Totalgefühl. Dabei ist der erste Faktor bei der Entstehung der intensiven, der zweite bei der Entstehung der extensiven stärker beteiligt. Die enge Verbindung aller Komponenten eines zusammengesetzten Gefühles beruht auf dem »Prinzip der Einheit der Gemütslage«, das für alle Gemütsbewegungen Gültigkeit hat. Man bezeichnet damit die mit dem Verhältnis zwischen Vorstellung und Gefühl in Zusammenhang stehende Erscheinung, »daß in einem gegebenen Moment stets nur ein Totalgefühl möglich ist, oder daß alle in einem gegebenen Momente vorhandenen Partialgefühle schließlich zu einem einzigen Totalgefühl verbunden sind.«

c) Die Affekte

Zwischen Affekt und Gefühl läßt sich keine scharfe Grenze ziehen, schon deshalb nicht, weil jedes intensivere Gefühl in Affekt

Digitized by Google

überzugehen pflegt. So sind es also nur die Stärke und die Art des Verlaufs, die den Affekt vom Gefühl abheben. »Wo sich eine zeitliche Folge von Gefühlen zu einem zusammenhängenden Verlaufe verbindet, der sich gegenüber den vorausgegangenen und den nachfolgenden Vorgängen, als ein eigenartiges Ganzes aussondert, das im allgemeinen zugleich intensivere Wirkungen auf das Subjekt ausübt als ein einzelnes Gefühl, da nennen wir einen solchen Verlauf einen Affekt.« Unter den Gefühlen sind es die rhythmischen, die besonders leicht in Affekte übergehen, weil in ihnen, da sie an einen gewissen zeitlichen Verlauf gebunden sind, die Isolierung eines Einzelgefühls unmöglich ist. Die Musik und die Poesie benutzen darum den Rhythmus als Hilfsmittel, um in dem Hörer Affekte hervorzurufen.

Auch für die Affekte gilt, daß die Sprache nur für die Gattungen Bezeichnungen festgehalten hat, durch die somit »gewisse typische Verlaufsformen von verwandtem Gefühlsinhalt« zusammengefaßt werden. Denn die einzelnen Affekte einer Gattung sind sehr verschieden voneinander nach dem begleitenden Vorstellungsinhalt, dem Gefühlsinhalte und selbst der Verlaufsweise. Allen aber sind die beiden Merkmale gemeinsam, daß sie als Aufeinanderfolge von Gefühlen einen bestimmten zeitlichen Verlauf zeigen und durch die Summation von Gefühlen eine gesteigerte Wirkung auf den Zusammenhang der psychischen Vorgänge ausüben. So lassen sich denn an jedem Affekt drei Momente beobachten: Anfangsgefühl, Vorstellungsverlauf, Endgefühl. Das Anfangsgefühl, durch dessen Qualität und Richtung der Affekt bestimmt wird, kann durch einen äußeren Eindruck hervorgerufen sein oder seinen Sitz in »einem durch Assoziations- und Apperzeptionsbedingungen entstehenden psychischen Vorgang« haben (äußere und innere Affekterregung). Der Vorstellungsverlauf ist das Moment, dessen Qualität und Geschwindigkeit den Affekt von anderen deutlich unterscheidet. In dem Endgefühl, das sich nach Rückkehr in eine ruhigere Gemütslage einstellt, klingt der Affekt aus oder er geht sofort, wie bei den intermittierenden Affekten, in das Anfangsgefühl eines neuen Affektes über.

Die gesteigerte psychische Wirkung des Affektes äußert sich in verstärkten physischen Begleiterscheinungen. Nicht bloß Herz, Blutgefäße und Atmung, sondern auch die äußeren Bewegungsorgane werden in Mitleidenschaft gezogen; sehr heftige Affekte rufen bisweilen sogar Innervationsstörungen hervor. Die Rückwirkungen auf die Bewegungsorgane pflegt man als Ausdrucksbewegungen zu bezeichnen. Sie lassen sich in drei Klassen sondern, entsprechend den psychischen Elementen des Affekts, der Intensität, der Gefühlsqualität

Digitized by Google

und dem Vorstellungsinhalt. Die rein intensiven Symptome bestehen in gesteigerten Bewegungen, bei sehr heftigen Affekten in plötzlicher Hemmung oder Lähmung der Bewegung; die qualitativen Gefühlsäußerungen in mimischen Bewegungen, namentlich Reaktionen der Mundmuskeln; die Vorstellungsäußerungen endlich in pantomimischen Bewegungen. — Nach den begleitenden Puls- und Atmungsbewegungen lassen sich die ruhigen Affekte sondern von den sthenischen, die durch verstärkte Innervation, und den asthenischen, die durch Innervationshemmung gezeichnet werden. Je nach der größeren oder geringeren Schnelligkeit, mit der die Innervationserscheinungen der beiden letzten Arten auftreten, spricht man außerdem von schnellen und langsamen Affekten. — Die genannten physischen Begleiterscheinungen bewirken überdies eine Affektverstärkung. Der Gefühlsinhalt des Affektes verbindet sich nämlich mit sinnlichen Gefühlen, die durch die Innervationswirkungen bestimmter Muskelgebiete begleitenden inneren Tastempfindungen erregt werden. Infolge der bloß symptomatischen Bedeutung der physischen Begleiterscheinungen, die noch dazu oft vieldeutig sind, kann eine Übersicht der Grundformen der Affekte nur nach psychologischen Gesichtspunkten erfolgen, d. h. nach solchen, »die den unmittelbaren Eigenschaften der Affekte selber entnommen sind«. Drei Merkmale bieten sich als Unterscheidungsgrund an: die Qualität der die Affekte zusammensetzenden Gefühle, die Intensität derselben und die Verlaufsform des Affekts. — Nach der Qualität der in den Affekt eingehenden Gefühle lassen sich Lust- und Unlustaffekte, exzitierende und deprimierende, spannende und lösende Affekte unterscheiden. Dabei ist indessen zu beachten, daß die Affekte wegen ihrer zusammengesetzten Beschaffenheit noch mehr als die Gefühle in gemischten Formen auftreten. Die genannten Gefühlsrichtungen können deshalb nur als die für bestimmte Affekte primären gelten, denen in der Regel andere Bestandteile als sekundäre folgen. Die von der Sprache geformten Qualitätsbezeichnungen der Affekte sind von dreifacher Art: Bezeichnungen subjektiver Affekte (Freude, Leid, Wehmut, Kummer u. a.), solche für objektive Affekte (Vergnügen, Mißvergnügen, Unwille, Zorn u. v. a.), endlich Bezeichnungen der objektiven Affekte, die sich auf erst in der Zukunft eintretende Ereignisse beziehen (Hoffnung, Furcht, Angst, Sorge u. dergl.). — Nach der Intensität der Gefühle lassen sich starke und schwache Affekte sondern, eine Einteilung, die nicht zusammenfällt mit der nach physiologischen Gesichtspunkten vorgenommenen in sthenische und asthenische; beide kreuzen vielmehr einander oft. — Hinsichtlich der Verlaufsform spricht man von plötzlich hereinbrechenden Affekten,

Digitized by Google

wie Überraschung, Erstaunen, Wut; von allmählich ansteigenden, wie Sorge, Zweifel, Kummer; endlich von intermittierenden, bei denen mehrere auf- und absteigende Phasen einander folgen.

III. Ziehen

Literatur: Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie in 15 Vorlesungen. 7. Aufl. 1906.

Ziehen, der nach seinen eigenen Worten im Vorwort zur ersten Auflage des Leitfadens darin in einem gewissen Gegensatz zu Wundt steht, daß er den Faktor der Apperzeption bei der Erklärung zusammengesetzter psychischer Phänomene ausschließt, dafür aber sich enger an die sogenannte Assoziationspsychologie der Engländer anschließt, unterscheidet sensorielle und intellektuelle Gefühlstöne, von denen jene Merkmale der Empfindungen sind, diese Vorstellungen begleiten. Eine besondere Art der intellektuellen Gefühlstöne bilden die Affekte.

a) Der Gefühlston der Empfindungen

Der Gefühlston der Empfindung ist »das Lust- oder Unlustgefühl, welches in wechselndem Grade unsere Empfindungen begleitet«. Die Lustgefühle bezeichnet man als positive, die Unlustgefühle als negative Gefühlstöne. Wie die Empfindung selbst tritt der Gefühlston in verschiedener Intensität auf; eine große Anzahl von Empfindungen dagegen (die meisten Empfindungen unserer höchsten Sinne z. B.) läßt eine deutliche Gefühlsbetonung nicht erkennen, bleibt also in der Indifferenzsphäre zwischen der Skala der Lustgefühle und der Unlustgefühle. Der Gefühlston ist darum keine notwendige Eigenschaft der Empfindung. Wo er aber eine Empfindung begleitet, ist er abhängig von den übrigen Eigenschaften derselben, der Intensität, Qualität, den räumlichen und zeitlichen Merkmalen.

Was zunächst die Abhängigkeit des Gefühlstones von der Empfindungsintensität betrifft, so läßt sich im allgemeinen auf allen Sinnesgebieten beobachten, daß sehr schwache Empfindungen ohne jeden Gefühlston bleiben. Bei allmählicher Zunahme der Empfindungsstärke treten langsam wachsende Lustgefühle auf, die ihren Höhepunkt erreichen bei mittlerer Intensität. Weitere Vermehrung dieser läßt das Lustgefühl rasch abnehmen und in den negativen Gefühlston umschlagen, der auf sein Maximum steigt, wenn die Reizhöhe erreicht wird. Darüber hinaus findet keine Steigerung des Gefühlstones mehr

Digitized by Google

statt. Auf dem Gebiete der Hautempfindungen treten die Lustgefühle sehr zurück gegenüber den Unlustgefühlen; die stärkeren unter diesen pflegt man als Schmerz zu bezeichnen und spricht von Wärmeschmerz, Kälteschmerz und Druckschmerz. »Der Schmerz ist also keine besondere Empfindungsqualität, sondern lediglich eine Spezialbezeichnung für das Unlustgefühl, welches sehr intensive Hautempfindungen begleitet.«

Schwieriger gestaltet sich das Verhältnis zwischen Gefühlston und Empfindungsqualität. Im Bereich der Geschmacksempfindungen sind einige Qualitäten, z. B. die des Süßen, enger mit Lustgefühlen verknüpft, andere, wie die des Bittern, Sauren, Salzigen, mit Unlustgefühlen. Schließlich ist aber auch hier die Intensität entscheidend: etwas gesalzene Speisen schmecken uns angenehm, konzentrierte süße Lösungen sind uns widerlich. Die Geruchsempfindungen verhalten sich ebenso wie die Geschmacksempfindungen. Von den Empfindungen einfacher Töne ist eine große Zahl bei mittlerer Stärke ohne ausgesprochenen Gefühlston; nur sehr hohe oder tiefe Töne pflegen unter sonst gleichen Bedingungen von angenehmen Gefühlstönen begleitet zu sein.

Anders steht es mit den Geräusch- und Klangempfindungen. Die durch unregelmäßig periodische Schwingungen hervorgerufenen Geräusche erregen für gewöhnlich keine Lustgefühle; die regelmäßig periodischen Schwingungen der Klänge dagegen lösen solche aus. Worauf im letzten Grunde die Konsonanz der Klänge und Akkorde beruht, ist zweifelhaft, seitdem die Helmholtzsche Theorie, nach der die Dissonanz die Wirkung von Schwebungen sein soll, durch neuere Untersuchungen stark erschüttert ist; denn wenn auch die von Stumpf zuerst betonte verschiedengradige Verschmelzung gleichzeitiger Töne dabei von Bedeutung ist, so bleibt doch immer noch die Frage offen, welcher physikalische oder physiologische Grund bedingt, daß die Töne der Quinte in unserer Empfindung inniger verschmelzen als die der Quarte. — Gesichtsempfindungen sind im allgemeinen bei mittlerer Stärke von leisen positiven Gefühlstönen begleitet. Die Qualität, also die Farbe, ist dabei fast bedeutungslos. Indessen wird der Gefühlston der Gesichtsempfindungen oft getrübt durch die Gefühlstöne der mit der Empfindung assoziierten Vorstellungen. Den Akkorden entsprechen auf dem Gebiete der Gesichtsempfindungen Zusammenstellungen von Farben; vielfache Untersuchungen haben ergeben, daß die beiden nebeneinander gestellten Farben um so wohlgefälliger wirken, je weiter sie im Spektrum voneinander entfernt sind.

In Rücksicht auf die Abhängigkeit des Gefühlstones von der

Digitized by Google

räumlichen Anordnung der Empfindungen kommen nur die beiden Sinne von höher entwickeltem, räumlichem Charakter in Betracht, die Berührungsempfindungen und die Gesichtsempfindungen. Bei flächenhaft ausgebreiteten Berührungsempfinduugen stellen sich positive Gefühlstöne um so eher ein, je gleichmäßiger und stetiger die Ausbreitung ist. Anderseits wird der unangenehme Eindruck des Rauhen dadurch hervorgerufen, daß die Berührungsempfindungen ungleichmäßig verteilt nnd verschieden stark sind. Unter den Gesichtsempfindungen lösen die positiv Gefühlstöne aus, die symmetrisch oder nach dem Verhältnis des goldenen Schnittes geordnet sind. Sodann ist für das Auftreten von Lustgefühlen die Stetigkeit der assoziierten Bewegungsempfindungen von größter Bedeutung (Kreis, sanfte Bogen u. a.).

Schließlich beeinflussen auch die zeitlichen Eigenschaften der Empfindung den Gefühlston. Längere Dauer stumpft positive wie negative Gefühlstöne ab. Sukzessierende Empfindungen erregen Lustgefühle, wenn sie in regelmäßigen Perioden aufeinander folgen; darauf beruht das Reizvolle der Gliederung in Takte und Verse. Dabei spricht denn auch die Qualität der Empfindungen mit; man denke an die Folge von Tönen in der Melodie.

Auf die Frage nach dem Wesen des Gefühlstones antwortet Ziehen, daß er als Qualität der Empfindung betrachtet werden muß, so daß bei gefühlsbetonten Empfindungen Empfindungsqualität und Gefühlsqualität auseinander zu halten sind. »Wir müssen annehmen, daß in der Hirnrinde bei indifferenten Reizen R c (= Hirnrindenerregung) auftritt, bei effektiv differenten Reizen, also z. B. zu grellem Licht, die gereizte Hirnrinde zu dem physiologischen Prozeß R c noch etwas hinzufügt, dessen psychisches Korrelat der Gefühlston ist. Wir haben es also recht eigentlich mit einer Reaktion der Hirnrinde gegen die von außen kommenden Reize zu tun« (a. a. O. S. 132).

Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule

Von

P. Zillig in Würzburg

(Fortsetzung)

b) Schule und Leben. Echte und falsche Wissenspflege. Lebendiges und totes Wissen

Gegen den erziehenden Unterricht weiß sich der Artikel nicht Genüge zu tun in Mitteilung von Einbildungsvorstellungen und in

Digitized by Google

Aussagen auf Grund solcher Einbildungsvorstellungen. Welche Summe von Erdichtungen und erfundenen Äußerungen hatte sich gegen den Unterricht Pestalozzis gehäuft. Ähnlich geschäftig war die Phantasie gewisser Menschen in der Hervorbringung von falschen Vorstellungen über den erziehenden Unterricht im Sinne Herbarts und Zillers, und ähnlich gewissenlos waren manche Menschen in der Aufstellung von Urteilen über den Unterricht nach den Forderungen dieser Pädagogen. Der Artikel gebraucht mit Freude den Mythos vom erziehenden Unterricht. An keiner Stelle merkt man, daß ihn etwas gemahnt habe, das Gesagte doch auch mit Tatsachen aus den in Betracht kommenden Schriften oder methodischen Bemühungen zu belegen. Dafür macht er mit schriftstellerischer Findigkeit zum wiederholtenmal von dem Mittel Gebrauch, zwecks größeren Eindrucks auf den Leser seine Meinungen den Eltern in den Mund zu legen. Wie er sich damit selber beleuchtet, entgeht ihm im Eifer gegen den erziehenden Unterricht. Es ist der Haupttrumpf unter allen, die er sich gegen den letzteren zusammengesteckt hat, daß er die Eltern darüber also sich vernehmen läßt: Ich will, daß mein Kind etwas lernt, ... ich verlange positive Kenntnisse und Fertigkeiten, die man im Leben haben oder brauchen muß; euer sogenannter Gesinnungsunterricht gewährleistet mir weder einen gesinnungstüchtigen noch einen für die Welt brauchbaren Menschen, und wenn er beim Eintritt in das Leben dieses und die Menschen nicht im entferntesten so ideal findet, wie ihr sie ihm vorgestellt habt, wenn er ... auf Schritt und Tritt anstößt, ... dann wird er sich noch dazu höchst unglücklich fühlen. Laßt den Unterricht Unterricht sein und bleiben, vermeßt euch nicht, damit die ganze Entwicklung der Menschennatur vom Grund aus zu beeinflussen und nach euerem Kopfe zu dirigieren. Die Naturanlage, der Einfluß des Hauses und der weiteren Umgebung, die späteren Lebensverhältnisse bestimmen hauptsächlich die Richtung des werdenden Charakters. Überschätzt die Wirkung nicht zu sehr, die ihr aus der schulmäßigen Bearbeitung des Vorstellungskreises für die Charakterbildung erhofft.

Diese Stelle enthält wieder ungefähr 9 größere Behauptungen, deren jede einzelne noch eine Zahl untergeordneter Behauptungen umfaßt. Wieviel man auf engem Raume vorzubringen vermag, wenn man sich der Begründung und der Nachweisung der geforderten Tatsachen leichten Sinnes entschlägt! Einen Augenblick angenommen, so, wie der Artikel vorgibt, urteilten die meisten Eltern über den erziehenden Unterricht: was folgte daraus? Der erziehende Unterricht ist nach dem Artikel über das Stadium doktrinärer Erwägungen und

Digitized by Google

vereinzelter Versuche nicht hinausgekommen, noch zu sehr Problem. Nach dem Artikel ist also der erziehende Unterricht nach Lehre und Ausführung noch eine Sache von Gelehrten und sehr wenigen wagenden Männern, die ohne Nachfolge blieben. Wie sollen nun die Eltern gleichwohl zu ihren Aussagen kommen? Zu Aussagen, hinter welche alle Erfindungen und Ausstreuungen über den erziehenden Unterricht stehen? Zu Aussagen, hinter welchen auch die moderne Philosophie mit ihrer trostlosen Ansicht vom Menschenwesen steht? Die Maske weg! Also halten wir uns an den Geist des Artikels als den Verantwortlichen für diese Äußerungen gegen den erziehenden Unterricht. Wären die Eltern allermeist so, wie sie der Artikel auftreten läßt, dann stände es schlimm, sehr schlimm nicht nur um die deutsche Jugendbildung, sondern auch um das gesamte deutsche Volksleben. Dann wären ja echter Vater- und Muttersinn nur noch bei einer geringen Minderzahl anzutreffen, dann wäre die gepriesene deutsche Familie ja fast verschwunden, dann fänden aber auch Religion, Kunst und Wissenschaft unter uns fast keine geweihte Stätte mehr, wo sie noch um ihrer selbst willen geehrt und gepflegt würden, dann wäre die Verwaltung fast ganz im Dienst des Egoismus versunken und hätte schier kein Verständnis mehr für die idealen Güter des Volkes, dann wären die Berufe arm an Aufopferung für das Wohl aller, jeder sich selbst der Nächste, und wie stände es um den Staat, der fast keine hoch gemute Familie, keine Priester, keine edlen Dichter und Denker, keine von höheren Gesichtspunkten geleiteten Beamten, nur von Klassenkämpfen bewegte Berufsorganisationen — eine in Ichsorgen dahinlebende Menge von Menschen ohne edlere Lebensauffassung und sittlichen Gemeinschaftsgeist vorfände! Und eine solche traurige, unglücksvolle Lage wäre dem Artikel eben erwünscht, um damit dem erziehenden Unterricht begegnen zu können, der für jeden einzelnen, für die Familie, für Religion, Kunst und Wissenschaft, für alle Berufe, für die Verwaltung, für den Staat von solchem Werte ist!

Der Artikel erhebt in seiner mittelbaren, halb verschleierten Art gegen den erziehenden Unterricht zum drittenmal die ernstesten Beschuldigungen: Da lernt das Kind nichts. Es werden ihm positive Kenntnisse und Fertigkeiten fürs Leben vorenthalten. Der Gesinnungsunterricht hat weder in moralischer noch in praktischer Hinsicht dauernde Folgen. Die Menschen kommen dadurch nur um die Weltläufigkeit und werden unglücklich. Die Lehrenden dünken sich dabei wie schaffende Götter. Aber sie sind blinde Toren. Sie wähnen die werdenden Menschen in ihrer Gewalt zu haben und verstehen nicht

Digitized by Google

die tatsächlichen Bedingungen für das Wachsen des Charakters. Doch was ist das Etwas, das die Kinder lernen sollen? Was ist das Lernen selbst, das der Artikel meint? Welches sind die positiven Kenntnisse und Fertigkeiten, von denen er redet, und welches ist noch einmal das Leben, worin man jene haben muß oder brauchen kann? Welches ist die Gesinnungstüchtigkeit, die Brauchbarkeit für die Welt? die Entwicklung der Menschennatur? die Beeinflussung derselben vom Grund aus? welches ist das Dirigieren dieser Entwicklung? die Richtung des werdenden Charakters? die Naturanlage? und welches der Einfluß des Hauses, der weiteren Umgebung, der späteren Lebensverhältnisse? die schulmäßige Bearbeitung des Vorstellungskreises? die Wirkung daraus für die Charakterbildung? von welchem allem der Artikel Erwähnung tut. Wieder Wörter, nichts als Wörter, deren jedes dringend der Verdeutlichung seines Sinnes bedürftig ist, und worunter mehrere auf sehr schwierige und umfängliche Besinnungen hinweisen. Der Artikel schuldet darüber die Auskunft. Man erfährt es gerade durch solche Häufungen von Wörtern ohne Sinnbeleg, wie falsch und für eine fruchtbringende Verhandlung schädlich die Berufung auf den Satz von der Andersspiegelung der Welt in jedem Kopf ist, und wie zur gedeihlichen Auseinandersetzung auch ein gemeinsamer geistiger Boden gehört. Die herausgehobenen Wörter erhellen aber auch mit besonderer Leuchtkraft das Verfahren des Artikels. Wer die Ausführungen in der Vorlage des Artikels auch nur mit einiger Achtsamkeit gelesen hat, der muß sich doch kopfschüttelnd fragen: Was haben denn jene Ausführungen mit diesem Schwulst von Wörtern gegen den Gesinnungsunterricht zu tun? In jenen Ausführungen handelt es sich doch um die Nachweisung pädagogischer Anforderungen an einen Lehrplan für unsere Volksschulen, insonderheit die städtischen, nicht um eine Methodik des Religions- oder Geschichtsunterricht. In den Ausführungen wird von Gesinnungsunterricht nicht einmal ausdrücklich geredet, nur von Religion und Geschichte, in der Aussprache über die ethische Rangordnung der Lehrfächer, und das geschieht sehr kurz. Aber gerade der Gesinnungsunterricht mußte herangenommen werden. Ihn hat der Mythos vom erziehenden Unterricht mit Vorliebe behandelt. Nach dem Mythos ist er der Inbegriff des Verkehrten, eine totale Verrücktheit. Er ist in der Auffassung des Mythos besonders zur Scheuche für Zaghafte geeignet. Dafür hatte der Artikel Empfindung. Er sagt's nach seiner klugen Weise feiner, aber er sagt's doch auch, daß der Gesinnungsunterricht etwas Närrisches sei und — im Sinne der Welt — Narren bilde, verdrehte Menschen, die zu den Wolken sehen, Tölpel und Greiner.

Digitized by Google

Den Unterricht, den der Artikel gegenüber dem erziehenden bevorzugt, kenne ich genau. Wenn man 32 Jahre mittut, bleiben einem die Geheimnisse der Schule nicht verborgen. Oben sagte ich einmal: Bildung sei nur im Dienst der Erziehung als Bildung zu verstehen. Bildung und Nützlichkeitsrücksichten im Sinne des Artikels schlössen sich aus. Daran ist hier anzuknüpfen. Das erlebt man unmittelbar im Unterricht. Zur Bildung ist notwendig, daß der Erziehungsgedanke bei allem, was gelehrt wird, als Zweckgedanke vorschwebe und die Stimmung des Lehrenden beherrsche. So oft mich der Erziehungsgedanke durchdringt und leitet, ist mein Lehren innerlich gehaltreich, so oft ich so geradehin lehre, ist es arm und nicht viel wert.

Nehmen wir das Lesen. Lehre ich dieses im Hinblick darauf, daß es ein wichtiges Mittel der Selbstbildung sei, ein Mittel, um in die religiösen Urkunden einzudringen, aus der Bibel zu schöpfen, ein Mittel, um in den geschichtlichen Berichten durch eigene Vertiefung nach der Wahrheit zu suchen, aber auch ein Mittel, um unmittelbar aus dem Born vaterländischer Dichtung zu trinken, ein Mittel, um überhaupt ohne Bevormundung durch andere selber sich zu unterweisen und zu erheben, lehre ich also das Lesen als eine Hilfe, um zu innerer Unabhängigkeit und zur Selbständigkeit der Auffassung zu gelangen und dem Gemüte jederzeit ohne Vermittlung durch zweite oder dritte rechte Erquickung zu gewähren: so leite ich im Lesen den Schüler nicht bloß zu unvergänglich wertvollen, zu klassischen Stoffen, nicht bloß zu größeren Ganzen, sondern ich lehre ihn auch das allein wirkliche Lesen, indem ich ihn dazu anhalte, sich nach seiner Möglichkeit in die Stoffe hineinzulesen, durch angemessene Besprechung ihn dazu anrege, über das Gelesene ernsthaft nachzudenken, es zu beurteilen, das heißt nach seiner ethischen Seite wie nach seiner ästhetischen (bei Dichtungen) zu betrachten und anzuerkennen, sich die eingeschlossene Wahrheit anzueignen, darüber Rechenschaft abzulegen, auf daß sich an den Lebensbildern in der Lektüre das kindliche Gemüt läutere und bereichere, das kindliche Gewissen und der kindliche Geschmack in der Richtung zur reinen Einsicht in das Gute und Schöne zunehmen, das kindliche Selbstbewußtsein sich erhöhe und zugleich in die nationale Geistesgemeinschaft hineinwachse, die Volkssprache dem Kinde nach und nach als kostbares Gut aufgehe. Lehre ich dagegen das Lesen ohne solche Anknüpfung an den Erziehungsgedanken, nur unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit, etwa deshalb, weil einmal im Geschäft oder sonst einem Fall des »Lebens« es was zu lesen gilt, oder weil es Zeitungen gibt, die künftig wollen gelesen sein, oder wohl gar nur

Digitized by Google

deshalb, weil's Lesen bei der Prüfung eine Hauptrolle spielt, das glatte äußere Herunterlesen, und weil es mir dann Vorteil bringt, wenn die Schüler fertig lesen: dann ist mir der Lehrstoff selber gleichgültig, ich frage nicht nach seinem bleibenden Wert, nicht nach seiner vollendeten Darstellung, nicht nach seinem größeren Zusammenhang, ich erspare mir und den Schülern auch die sehr anstrengende geistige Tätigkeit, die eine Lesepflege im Sinn der Anleitung zu eigenem Schöpfen aus Lektüre, zu eigener Erfassung und innerer Verarbeitung des Inhalts, zur Verschmelzung des Fremden mit dem Selbst, verbunden zugleich mit beharrlicher Übung in guter Aussprache, sinngemäßer Betonung, natürlichem Ausdruck der Empfindung, mit sich bringt. Braucht nun aber der Leseunterricht im Dienst der Erziehung den Vergleich zu scheuen mit dem Leseunterricht als Fertigkeitspflege, dessen ganze Stärke in der Wiederholung der mechanischen Leseverrichtung besteht? Braucht der pädagogische Leseunterricht in Sorgen zu sein, daß seine Schüler im »Leben« gegenüber den Schülern des Fertigkeitsunterrichts übler bestehen? Es drängen sich mir hier die vielen Erscheinungen im »Leben« heran, welche auf die Lesepflege in den Schulen direkt zurückweisen. Ich will davon schweigen.

Nehmen wir das Schreiben. Habe ich dabei die Erziehung als Endabsicht vor Augen, so lehre ich Schreiben in dem Gedanken (der auch zum Gedanken des Schülers werden soll), wie wertvoll es für den Menschen sei, sich ausdrücken zu lernen gemäß dem, was er denkt und fühlt und will, und so, wie es richtig ist nach unserer Schriftsprache, um vermittels der schriftlichen Äußerung seiner eigenen Auffassung, Wertschätzung, Absicht auf andere zu wirken. Der Aufsatzunterricht ist mir dann Zucht auf Wahrhaftigkeit und Deutschheit der Rede. Hinter dem Aufsatz steht dann der ganze Schüler. Der Aufsatz ist der Mensch, wie er jeweils geistig ist. Der Aufsatz untersteht den Antrieben aus dem Geistesleben auf den verschiedenen Stufen seiner Entwicklung. Im Aufsatz sieht sich der Schüler. So wird der Aufsatz zu einem vortrefflichen Mittel der Besinnung, der Klärung und der Befestigung. Der Aufsatz unterstützt die Einverleibung des Neuen in den angewachsenen geistigen Besitz und steht so vor allem im Dienst der Persönlichkeitsbildung, der Stärkung des Selbstgefühls. Der Aufsatz ist die Schule der Verantwortlichkeit beim Gebrauch der Sprache, im doppelten Sinn: er hält an zur Treue gegen die Mahnung: Eure Rede sei Ja, ja! Nein, nein! und er schärft ein die Unverletzlichkeit der vaterländischen Sprache. So baut auch er mit am Aufbau des Gewissens. Der Aufsatz wächst mit dem Kind.

Digitized by Google

Er ist die Abspiegelung seines inneren Zunehmens. Die mannigfaltigen Anforderungen an einen rechten Aufsatz werden in dem Maße erfüllt, als das Kind dazu im stande sich findet. So wird der Aufsatz Ausdruck der Ordnung im geistigen Leben, welche ein auf Erziehung ausgehender Unterricht allmählich begründet: den führenden sittlichen Gesichtspunkten fügen sich die Gesichtspunkte der Schönheit und der sprachlichen Angemessenheit der Darstellung. Wie mache ich es beim Schreiben als Fertigkeitsunterricht? Vor allem habe ich dabei wieder keinerlei höheren Gedanken; ich habe abermals nur etwa den Gebrauch der Schrift im Geschäft, in Handel und Wandel im Auge, ich halte mich vielleicht daran, daß eine geschickte Hand schon diesen und jenen in der Schreibstube untergebracht, oder ich denke vielleicht wieder bloß daran, daß der Prüfende sich besonders an die Hefte halte, daß die sauber beschriebenen Blätter mein Geschick bei der Visitation wesentlich mitbestimmen werden. Dann rückt sofort das Kind mit seinem Ausdrucksbedürfnis gänzlich aus meinem Gesichtskreis. Dann besteht zwischen dem Schreiben und dem übrigen Unterricht eine weite Kluft. Dann ist der deutsche Unterricht nichts anderes als Nachahmung und Übung. Dann gewinnen darin die Buchstaben, ich meine die Anstöße gegen die Orthographie, das höchste Gewicht; und die Sorge um die Vermeidung dieser Anstöße wird zur Hauptsorge des deutschen Unterrichts. Ich frage zum zweitenmal: Braucht der pädagogische Aufsatzunterricht den Vergleich mit dem Schreibunterricht als Fertigkeitsunterricht zu scheuen, selbst in dem, worin der Fertigkeitsunterricht groß sein will? Muß ihm bange sein wegen der späteren Brauchbarkeit seiner Schüler gegenüber den Schülern des gepriesenen Fertigkeitsunterrichts im Schreiben? Vom neuen drängen sich mir ernste Erscheinungen im »Leben« heran, die auf die Aufsatzpflege in den Schulen geradeaus zurückführen. Ein Stück Geschichte deutscher Sprache in seinem Zusammenhang mit dem Schreibunterricht in den Schulen steigt vor mir empor. Ich vernehme Stimmen aus dem Hüterkreise unserer herrlichen deutschen Sprache: Grimms, Wackernagels, Hildebrands Stimmen höre ich. Doch ich will auch hier stille sein.

(Forts. folgt.)

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Entwicklungstheorie und christliche Weltanschauung

Bericht von Julius Honke

Auf Veranlassung des katholischen Lehrervereins in Gelsenkirchen hat Herr Wasmann S. J. aus Luxemburg vor einer großen Zuhörerschaft im Bahnhofshotel hierselbst zwei Vorträge über das vorstehende Thema gehalten. Die Ausführungen des berühmten, philosophisch und naturwissenschaftlich gebildeten Schriftstellers sind geeignet, auch in Herbartschen Kreisen lebhafte Anteilnahme zu erregen. Deshalb bieten wir einen zusammenfassenden Bericht.

Als vor 750 Jahren der Kampf zwischen dem Ptolemäischen und Kopernikanischen Weltsystem tobte, da ahnte wohl niemand, daß in einem kommenden Jahrhundert wie in unsern Zeiten ein ähnlicher Kampf auf naturwissenschaftlichem Gebiete zwischen Entwicklungs- und Konstanztheorie entbrennen werde. Erst dem verflossenen Jahrhundert war es vorbehalten, aus den Beweisen für die Entwicklung des gesamten Kosmos, in welcher die geologische Entstehung unserer Erde gleichsam nur ein Augenblick ist, auf die Evolution im Tier- und Pflanzenreich zu schließen. Damit tritt an die Wissenschaft die schwerwiegende Frage heran: Haben wir die gegenwärtigen Tier- und Pflanzenarten als ursprünglich von Gott in ihrer jetzigen Form erschaffen aufzufassen — oder haben sich unsere heutigen Tiere und Pflanzen aus anderen, viel älteren, von ihnen verschiedenen Formen heraus entwickelt?

Es ist nicht zu bezweifeln, daß diese Frage unter denen, die die Welt bewegen, eine der bedeutendsten ist. Die Antworten darauf sind sehr verschieden. Die eine lautet: die Deszendenztheorie ist eine Ausgeburt des Unglaubens! Die andere heißt: die Entwicklungslehre ist nur eine Weiterbildung der Kopernikanischen Weltanschauung, nur deren Anwendung auf die Tier- und Pflanzenwelt, sie ist mit der christlichen Weltauffassung sehr gut vereinbar!

Wie stellen wir uns zu diesen verschiedenen Ansichten?

Mit dem Wort Entwicklungstheorie wird viel Unfug getrieben. Um

Digitized by Google

die verschiedenen Begriffe, die mit diesem neuzeitlichen Ausdruck bedacht werden, genau kennen zu lernen, müssen wir unterscheiden: 1. zwischen Evolutionstheorie als naturwissenschaftlicher Hypothese und ihrem Ausbau zur philosophischen Weltanschauung; 2. zwischen theistischer und atheistisch-materialistischer Deszendenzlehre; 3. zwischen Darwinismus und Entwicklungslehre; 4. ihre Anwendung einerseits auf das Tier- und Pflanzenleben und andrerseits auf den Menschen.

Die Entwicklungstheorie als naturwissenschaftliche Hypothese und Theorie ist dem Schoße der Zoologie und Botanik entsprossen. Sie behauptet, die jetzigen Tier- und Pflanzenorganismen sind im Laufe der geologischen Perioden unserer Erde durch Umbildung und Entwicklung der ursprünglich von Gott erschaffenen Arten ins Dasein getreten. Ihre Gegnerin, die Konstanzlehre, sagt dagegen: die in den verschiedenen Zeitaltern der Erde auftretenden zoologischen und botanischen Formen sind durch Schöpfungsakte Gottes direkt ins Leben gerufen. Die Erscheinungen der Gegenwart zeigen allerdings nur ganz geringe Veränderungen in der Tier- und Pflanzenwelt; aber es gibt auch in früheren Erdperioden Formen, welche eine Konstanz der Arten bedingen, und Umstände, die für eine Entwicklung nicht günstig waren. Die Umbildung der Tier- und Pflanzenformen ist in unsern Tagen nur wenig in die Augen fallend. Aber daraus zu schließen, daß eine Entwicklung der Arten unmöglich sei, ist so unsinnig wie die Behauptung einer Eintagsfliege, die, nur während weniger Stunden im Frühling sich ihres Lebens freuend, glaubt, daß die in der Blüte stehenden Bäume stets so gewesen und auch so blieben, daß die Blüten nicht aus den Knospen und die Früchte aus den Blüten hervorgingen. Daß die Stammesentwicklung auch heute noch nicht abgeschlossen ist, hat Hugo de Vries nachgewiesen, der Veränderungen in der Blüte von Oenothera Lamarchiana, einer Nachtkerzenart nachwies, und in der Tierwelt sehen wir eine Entwicklung in der zu den Kurzflüglern zählenden Käfergattung Dinarda vor sich gehen. Ähnliches ist auch der Fall bei Wanderameisen Ostasiens und Afrikas. Aus der Morphologie, Biologie, Paläontologie können wir folgern, daß eine Entwicklung in der Tier- und Pflanzenwelt vor sich ging und heute noch stattfindet. Vergleicht man die im Jurakalk und baltischen Bernstein eingeschlossenen Ameisen, so erkennt man unzweifelhaft, daß sie die Vorfahren unserer heutigen Arten sind. Ja, einige Ameisenformen, die Amazonenameisen, sind früher sogar vollkommener gewesen. Sollen wir annehmen, daß Gott sie in ihrer jetzigen unvollkommenen Form schuf? Nein, alle Degenerationszeichen sind ein Beweis dafür, daß diese Arten früher vollkommener waren, daß eine Rückbildung eintrat. Prüfen wir alle diese Beweise, so sehen wir, daß kein einziger für die einstammige Entwicklungslehre spricht. Die einstammige Evolutionstheorie ist nur eine Spekulation. Je höher wir im System der Botanik und Zoologie emporsteigen und je weiter wir in der Paläontologie zurückgehen, desto geringer wird die Wahrscheinlichkeit der Deszendenzlehre. Wir müssen uns vom naturwissenschaftlichen Standpunkte aus für die vielstammige Entwicklungslehre entscheiden. Wieviel Urstämme, welche die Zahl der Entwicklunglungsreihen bedingen, von Gott

Digitized by Google

geschaffen sind, läßt sich heute nicht sagen. Die polyphyletische Evolutionslehre geht nur soweit in ihren Schlußfolgerungen, wie das Beweismaterial es erlaubt. In welchem Zustande Gott die Urformen schuf, wissen wir ebensowenig. Der Schöpfungsbericht, nach welchem Gott viele Tier- und Pflanzenarten ins Leben rief, besteht auch heute noch zu vollem Rechte, denn es kommt gar nicht darauf an, ob die von Gott erschaffenen Arten identisch waren den heutigen, oder ob sie sich von den jetzigen wesentlich unterschieden. Jedenfalls ist es ein größerer Beweis von Gottes Allmacht und Weisheit, wenn er die Arten allmählich durch lange Entwicklungsreihen hindurch zur Vollkommenheit führt, als wenn er sie ursprünglich in ihrer jetzigen Gestalt geschaffen hätte. Oder was ist schwerer, hundert Billardkugeln durch einen einzigen Stoß ihrem Ziele zuzutreiben oder durch hundert Stöße denselben Zweck zu erreichen?

An einer Reihe von Beispielen aus seinem Spezialgebiet, vorgeführt durch ausgezeichnete Lichtbilder, suchte dann der Redner die Richtigkeit und Möglichkeit der vielstammigen Entwicklungslehre nachzuweisen. Damit schloß der erste Vortrag.

In seinem zweiten Vortrag sprach der Herr Pater zunächst über die theistische und atheistische Deszendenztheorie. Er legte dar: die theistische Entwicklungslehre stellt als obersten Grundsatz auf: Als Ausgangspunkt des ganzen Weltalls müssen wir einen Schöpfungsakt Gottes annehmen. Die atheistische Richtung im monistischen Sinne steht im unversöhnlichen Gegensatz zur christlichen Weltanschauung, weil sie behauptet, die Materie besteht von Ewigkeit her und weil sie den persönlichen Schöpfer leugnet. Nur die theistische Auffassung, nach welcher diese Welt Gottes Schöpfung ist, ist vernunftgemäß. Wenn die Welt von Ewigkeit her bestände, dann müßten ihre Atome von Ewigkeit her entweder in Ruhe oder in Bewegung sein. Im ersten Falle hätte die Entwicklung des Kosmos noch nicht einmal begonnen, und im zweiten Falle würde die Entwicklung in den Millionen von Jahren längst weiter fortgeschritten sein.

Nach der christlichen Entwicklungslehre ist der Urgrund aller Entwicklung ein persönlicher Gott, der als ewiges, vollkommenes Wesen den Grund seines Seins nur in sich selber hat. Die ungläubige Deszendenzlehre bezeichnet dagegen den persönlichen Gott als ein anthropomorphes Hirngespinst, nach ihr sind Gott und Welt identisch. Sie schließt einen Urheber in der Gesetzmäßigkeit der Welt aus. Durch Zufall soll sich die Gesetzmäßigkeit aus der Gesetzlosigkeit herauskristallisiert haben. Die theistische Evolutionstheorie führt alle Entwicklung zurück auf die gegenseitigen Beziehungen der Atome, die Gott in sie hineingelegt bei der ersten Erschaffung, nur sie berücksichtigt den Unterschied zwischen organischer und unorganischer Materie.

Die Urzeugung, nach welcher aus leblosem Stoffe Lebendiges hervorgehen soll, ist widersinnig. Die moderne Biologie hat durch die Sätze: Alles Lebende aus dem Lebendigen! Jeder Zellkern aus dem Zellkern! die Urzeugung als unmöglich nachgewiesen. Und sollte, wenn heute nichts Lebendes aus dem Leblosen hervorgehen kann, dieses vielleicht vor Millionen von Jahren möglich gewesen sein? dann hätte zu jener Zeit auch gewiß

Digitized by Google

das Wasser den Berg hinauf laufen können. Aber die Scheu vor dem Schöpfer läßt immer und immer wieder zurückgreifen auf die Urzeugung, deren Gegner übrigens auch Darwin war.

Auch die Entwicklungsursachen der atheistischen Entwicklungslehre vermögen uns nicht zu befriedigen, sie überläßt alles dem Zufall, während nach theistischer Auffassung Gott die Entwicklungsursachen in die Stammformen legte. Die Zellkerne sind die Träger der Entwicklungsfähigkeit.

Kein Unterschied besteht nach der ungläubigen Entwicklungstheorie zwischen Stoff und Geist. Das Denken ist nur die höchste Gehirnfunktion, der Mensch ist nur eine durch Zufall entwickelte höhere Bestie, eine unsterbliche Seele ist nach ihr ein Unding. Die theistische Evolutionstheorie macht einen wesentlichen Unterschied zwischen Stoff und Geist und deshalb auch zwischen Mensch und Tier. Nach ihr ist die Seele ein einfaches Wesen, das durch Entwicklung nicht entstehen konnte, welches vielmehr nur durch einen Schöpfungsakt Gottes ins Dasein tritt. Häckel leugnet die unsterbliche Seele, nach ihm ist die ganze Seelentätigkeit nur die gegenseitige Anziehung und Abstoßung der Gehirnatome. Professor Huxley sagt: Auch wenn die Darwinsche Hypothese hinweggeweht würde, die Entwicklungstheorie würde stehen bleiben, wo sie stand!

Also Entwicklungslehre und Darwinismus sind zwei verschiedene Begriffe. Letzterer ist nur ein Zweig und zwar ein sehr morscher des ersteren, denn von der Unzulänglichkeit der natürlichen Zuchtwahl, auf welche sich der Darwinismus stützt, ist man heute allgemein überzeugt. Schon Lamarck und Hilaire waren Entwicklungstheoretiker, und heute sind zu nennen Köllmann, Haacke, Eimer, Nägeli, Weismann u. a. m. Die Verwechslung von Darwinismus und Entwicklungslehre geschieht meist böswillig zur Täuschung in populärwissenschaftlichen Schriften. Wie der Mensch aus einem Haustier viele Rassen zu züchten vermochte, indem er Tiere mit bestimmten Eigentümlichkeiten auswählte und paarte, so soll nach Darwin ein Gleiches in der Natur vorgekommen sein, dort ist aber der Zufall der einsichtsvolle Züchter gewesen. Selbst Häckel hat in einem schwachen Augenblick die Haltlosigkeit dieser Theorie zugegeben. Weismann, der trotz alledem von der Allmacht der Naturzüchtung spricht, tritt ebenfalls langsam den Rückzug an, er verlegt den Kampf ums Dasein jetzt in die Zellen. Ihm gegenüber steht der Neulamarchismus, nach welchem die Organe durch Gebrauch oder Nichtgebrauch beeinflußt werden und sich verändern.

Den Darwinismus auf den Menschen anzuwenden, diesen traurigen Ruhm hat Vogt erworben. Nach ihm hat sich der Mensch durch Zufall aus dem Tier entwickelt. Der Erfinder dieser Lehre wird als Affenvogt unsterblich bleiben. Es handelt sich hier um die Frage: Kann die Entwicklungstheorie, und zwar die christliche, auf den Menschen angewendet werden? Diese Frage ist eine sehr schwerwiegende, weil sie naturwissenschaftliche, philosophische und biologische Entscheidungsgründe umschließt. Man sagt, die tierische Abstammung des Menschen ist zoologisch evident, aber mit Unrecht, denn die Zoologie hat gar nicht allein zu entscheiden über die Abstammung des Menschen, weil der Mensch mehr ist als ein willenloses

Digitized by Google

Tier, er ragt hinein in das Reich der Geister. Die Psychologie hat in dieser Frage auch mitzureden. Und da die Seele zum ewigen Leben bestimmt ist, ragt die Frage nach ihrem Ursprung auch hinein in die Glaubenslehre. Um den Ursprung des Menschen zu erklären, müssen wir wenigstens für seine geistige Seele einen Schöpfungsakt Gottes annehmen.

Eine andere Frage ist, ob der Leib des Menschen mit dem Tierreich zusammenhängt. Bis heute hat die Naturwissenschaft noch keinerlei Beweise dafür erbracht. Vom Affen kann der Mensch auch seinem Leibe nach nicht abstammen wegen der großen anatomischen Unterschiede zwischen Menschen- und Affenskelett. Friedenthal, welcher aus der Indifferenz zwischen Menschen- und Affenblut auf Verwandtschaft zwischen beiden Geschöpfen schließen wollte, steht heute mit seiner Ansicht so ziemlich allein. Nach Klatsch sollen Mensch und Affe sich in zwei nebeneinander aufsteigenden Entwicklungsreihen aus einem niederen Tiere, einem Haltaffen gebildet haben. Man kennt eine ganze Reihe von ausgestorbenen Halbaffen und Affen, die von jener Urform zu den Affen hinleiten, aber kein einziges Bindeglied nach dem Menschen hin ist gefunden worden. Also ist diese Theorie ebenfalls nichtig, trotz des famosen Häckelschen Stammbaumes der Herrentiere, auf dem die tierischen Vorfahren des Menschen ganz genau angegeben sind.

Wenn Brarca sagt: Die Paläontologie kennt keine Ahnen des Menschen, so können wir uns dem anschließen. Der aufrechte Affenmensch von Java hat sich als ein richtiger Affe entpuppt. Der Neandertalmensch, der Höhlenmensch von Spy sind keine Mittelglieder gewesen, sondern wirkliche Menschen.

Es wurden nun wieder eine Anzahl Lichtbilder vorgeführt, um zu zeigen, daß die Entwicklungstheorie auf christlicher Grundlage der Lehre der Kirche nicht widerstreitet.

Die zahlreichen Zuhörer beider Konfessionen spendeten dem Vortrage des geistvollen Jesuitenpaters lebhaften Beifall.

---

2. Evangelischer Religionsunterricht

Reukauf-Heyns »Grundlegung und Präparationen«[1])

Von Dr. G. von Rohden-Düsseldorf

Der Religionsunterricht kämpft in der Gegenwart um seine Existenz. Viele beachtenswerte Stimmen sind des alten Betriebs müde. Es wagen sich schon offen Vorschläge hervor, den »Religionsunterricht aus der

[1]) Evangelischer Religionsunterricht. Grundlegung und Präparationen. Unter Mitwirkung von Rektor G. Bauer in Erfurt, Seminarlehrer Bittorf in Hildburghausen, Rektor G. Döll in Camburg, Rektor J. Gille in Wilmersdorf-Berlin, Rektor J. Hofmann in Coburg, Rektor H. Winzer in Jena herausgegeben von Dr. A. Reukauf in Coburg und E. Heyn in Hannover. 9 Bände. 1. Bd. Didaktik des evangelischen Religionsunterrichtes in der Volksschule von Dr. A. Reukauf. Zweite Auflage. Pr. geb. 4,60 M. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1906.

Digitized by Google

Schule zu beseitigen und den Literaturunterricht auf allen Stufen als Hauptunterricht in allen Gegenständen zu betrachten« oder wenigstens den Religionsunterricht in einen Kulturgeschichtsunterricht aufgehen zu lassen. Religion soll auch für die Schule als Privatsache gelten; die Kunst soll die Religion ersetzen.

Solchen Vorstößen gegenüber nützt weder das selbstsichere sich Stützen auf die Macht, auf das beati possidentes der Schul- und Kirchenoberen, nützt nicht das Wehgeschrei und Anathema der Gläubigen, nützt auch nicht das unentwegte Fortwursteln in den Geleisen des Trägheitsgesetzes: Hier kann nur die Tat das gute Recht der angegriffenen Feste dartun.

Solch eine Tat ist das neue große Werk von Reukauf-Heyn über den Religionsunterricht. Es versteht sämtliche gegen den alten Betrieb ins Feld geführten Bedenken in umsichtigster Weise zu würdigen und von modernen Gesichtspunkten aus ihnen zu begegnen. Es erkennt vieles an den Angriffen als berechtigt an, um schließlich doch desto freudiger und bestimmter das gute Recht des Religionsunterrichts sieghaft zu verteidigen. Das Werk bietet nichts Geringeres als eine völlig neue Grundlegung des gesamten Religionsunterrichts.

Allem grämlichen Pessimismus, der an dem Wert des Religionsunterrichts zweifeln will und in ihm nur eine leblose Mumie sieht, die nur noch durch äußere Mächte als Hauptfach schulmäßiger Unterweisung lebendig gehalten wurde, stellt Dr. Reukauf einen zuversichtlichen und wohlbegründeten Optimismus gegenüber, der zwar weit davon entfernt ist, die gegenwärtigen Verhältnisse als ideale zu betrachten, aber dadurch, daß er die äußeren und inneren Ursachen der Rückständigkeiten des Religionsunterrichts klar erkennt und gründlich untersucht, auch den hoffnungsfreudigen Weg zu ihrer Überwindung aufweist.

Das wichtigste äußere Hindernis für die Reform des evangelischen Religionsunterrichts sieht Reukauf in der Unfreiheit der Volksschule und damit der Unfreiheit des Lehrerstandes gegenüber zwei Mächten, der Macht des Bürokratismus und der Macht der Kirche. Ersterer läßt mit seinen Lehrplänen, seiner Handhabung der Revisionen und seinen Eingriffen in die methodische Freiheit des Lehrers die jungen Lehrer überhaupt nicht zur Bildung selbständiger pädagogischer Überzeugungen kommen und knechtet die älteren unter das Joch der Schablone; dies erklärt der Verfasser als einen Hauptgrund der vielfach herrschenden pädagogischen Interesselosigkeit und Charakterlosigkeit und damit der Rückständigkeit insbesondere des Religionsunterrichts. In Bezug auf die Kirche erklärt sich Reukauf natürlich aufs entschiedenste gegen die Weiterführung der von ihr bisher gehandhabten Macht über die Schule, insbesondere gegen die Lokalinspektion. Dieses verleitet ihn aber keineswegs zu dem Verlangen, das von sehr vielen als die allein gegebene Folgerung aus der Beseitigung der kirchlichen Schulaufsicht geltend gemacht wird, der Simultanschule oder gar eines interkonfessionellen Religion- oder Moralunterrichts. Vor dieser Irrung behütet ihn das Verständnis für das Dörpfeldsche Familienprinzip und das Recht der Familie auf die Schule. Aber auch in Bezug auf den Religionsunterricht an sich und dessen kon-

Digitized by Google

fessionelle Gestaltung sagt er goldene Worte: »Um der Einheitlichkeit der Erziehung willen ist zu fordern, daß in rein evangelischen Gegenden die Volksschule auch evangelisches Christentum als Kern der ganzen Erziehung ansieht.« Wie aber steht's in konfessionell gemischten Gegenden?

»Den Traum des Rationalismus von einer natürlichen Religion gegründet auf die drei Ideale Gott, Tugend, Unsterblichkeit, hat wie wir später sehen werden, die neuere Religionsphilosophie für immer zerstört. Die Religion lebt nur in den Einzelgestalten der historischen Religion, nur von den Heroen dieser Religion geht religiöses Leben aus. Aber auch ein rein objektiver, religionsgeschichtlicher Unterricht ist undenkbar. Es liegt im Wesen der Religion, daß sie persönlich erfaßt wird. Die Erziehung im evangelischen Christentum erfordert es, daß das Kind aus eigener Überzeugung Jesus als seinen Herrn und Meister erkennt und, von allem Kirchenzwang frei, zu selbständigem Glauben durchdringt. Diese Auffassung läuft der des römischen Christentums schnurstracks zuwider. Will man beiden gerecht werden, so bleibt nichts übrig, als daß man die Religionsgeschichte eben als Lehre vorträgt; so wird aber die Religion aus einer Gewissenssache wieder zu einer Wissenssache gemacht. Da haben wir den alten Fehler, den wir als Hauptfehler des ganzen Unterrichtsbetriebs der Gegenwart erkannt haben. Also mit einem simultanen Religionsunterricht ist es nichts, er kann dem Wesen der Religion, dieser persönlichsten Angelegenheit des Menschenherzens, nicht gerecht werden.«

Aber auch einen Moralunterricht will der Verfasser für die konfessionell gemischten Schulen nicht vorgeschrieben haben, »denn die auf dem Boden des Christentums feststehenden Familien werden ihm einen zugleich religiös bildenden Unterricht, der mit den großen Persönlichkeiten der Religionsgeschichte bekannt macht, entschieden vorziehen. Ein Ausweg aus all diesen Schwierigkeiten kann allein die Anerkennung der Elternrechte an der Erziehung bilden.«

Ausführlich verbreitet sich Reukauf sodann über die Mängel im Lehrerbildungswesen, worauf wir hier aber nicht weiter einzugehen haben. Dagegen vermisse ich die Hervorhebung der gerade für den Religionsunterricht so grundlegenden Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit selbst. Auch der bestgebildete Lehrer wird für den Religionsunterricht wie Reukauf und wir ihn im Sinne haben, wenig leisten, wenn er nicht selbst eine durch und durch religiöse Persönlichkeit ist. Dies wird ja Reukauf als etwas Selbstverständliches gemeint haben nicht ausdrücklich betonen zu müssen; aber ich hebe das doch hier hervor, weil eine hernach zu erörternde grundsätzliche Auffassung Reukaufs auf diesen Punkt bezogen werden muß. Übrigens wird das, was ich in diesem Zusammenhang bei Reukauf vermisse, in etwa von seinem Mitarbeiter Bittorf im 2. Bande des Gesamtwerks — Methodik — nachgeholt, indem hier sehr angelegentlich die Bedeutung der religiösen Persönlichkeit des Lehrers für den Unterricht betont wird.

Digitized by Google

I.

1. Der erste Band des groß angelegten Werkes, die Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule geht von Dörpfelds Klage aus, daß die pädagogische Wissenschaft die Theorie des Religionsunterrichts sehr im Rohen hat liegen lassen. »Wenn nur das Eine kräftig geltend gemacht worden wäre, daß beim Religionsunterricht vor allem das Gewissen angefaßt sein will, so würde diese eine Wahrheit schon von selbst eine Reihe alter Irrtümer über Bord geworfen haben.« Der Grundschaden unsrer ganzen Religionsmethodik, der allein schon den Religionsunterricht zu einem unfruchtbaren macht, ist eben der, daß man das Christentum als eine Lehre ansieht, deren gläubige Annahme der Seele Heil bedingt: »Die Religion ist aus einer Gewissenssache zu einer Wissenssache gemacht worden.«

Und zwar nicht minder bei den Liberalen wie bei den Altgläubigen. »Statt der Augustinschen Heilsgeschichte trägt man hier die Geschichte Israels, die Geschichte Jesu und der Apostel, die Geschichte der Entstehung des alten und neuen Testamentes dogmatisch vor.« Wie z. B. die Schriften von F. Steudel,[1]) »Der religiöse Jugendunterricht, ein Hilfsmittel für die Hand der Lehrer auf Grund der neuesten wissenschaftlichen Forschungen« sehr charakteristisch beweisen. Dieser prinzipiellen Ablehnung eines falschen dogmatischen Wissensbetriebes im Religionsunterricht, dieser frappanten Übereinstimmung in der Beurteilung von Steudels pädagogischem Unternehmen freue ich mich um so mehr und hebe sie hier gleich zu Anfang um so ausdrücklicher hervor, als ich bei meiner Kritik des Werkes hernach gerade hieran anzuknüpfen habe.

2. Nachdem der Verfasser so einleitend die Notwendigkeit und die Vorbedingung einer gründlichen Reform des Religionsunterrichts in unseren Volksschulen erörtert hat, bietet er im ersten Teile seiner Didaktik eine ansprechende Geschichte unsres Gebiets. Wichtig sind ihm dabei besonders die beiden Begründer des neueren Protestantismus, Schleiermacher und Herder, die er für seinen Zweck sehr schön und treffend charakterisiert als solche, die uns ins Innere der Religion hineinblicken lassen. Die ganze Darlegung gipfelt in dem Hinweis auf Herbarts Begründung der Pädagogik als Wissenschaft, die uns für den Religionsunterricht den wichtigen Begriff des Interesses als Unterrichts-Hauptziel an die Hand gibt. »Um Interesse oder Teilnahme zu erwecken, gibt es außer dem realen Umgang der Personen der Umgebung kein wirksameres Mittel als den Umgang mit den großen Personen der Menschheitsgeschichte.«

Mit dieser geschichtlichen Darlegung bahnt sich der Verfasser den Weg zu seinem ersten und wichtigsten Hauptthema, die Aufgaben des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule selbständig und neu zu begründen. Er nimmt es damit sehr ernst, indem er zunächst die moderne Auffassung von dem Wesen des evangelischen Christentums eingehend zu rechtfertigen sucht.

[1]) Vergl. meine Besprechung von Steudel in der Christlichen Welt 1898, die mir damals recht unangenehme Bemerkungen seitens der Liberalen eintrug.

Digitized by Google

Das Christentum ist Erlösungsreligion. Nicht durch theoretische Betrachtung, sondern nur dann kann der Mensch zur wahren Ruhe kommen, wenn sein Wille ein andrer geworden ist und zwar ein mit Gott und dem Guten einiger und sittlicher. Tut Buße, werdet andre Menschen, das war der Ruf, mit dem Jesus sein Werk begann. Durch sein Vorbild gottinnigen Sinnes gewann er die Macht über die Gemüter, so daß seine Jünger auch an Gott als ihren Vater glaubten und nach seinem Willen leben lernten. So ging das Wort des Propheten in Erfüllung, daß aus ihren steinernen Herzen fleischerne Herzen wurden, in die Gottes Gesetz geschrieben war. Diesen Umwandlungsprozeß müssen alle durchmachen, die Jesu Jünger werden wollen. Eine Wiedergeburt des natürlichen oder des widergöttlichen Willens, bei der eine neue Lebensmacht im Menschen herrschend wird, muß erfolgen. Der Buchstaben- und dingliche Glaube hilft daher nicht, sondern nur die Aufnahme von Jesu gottinnigem Wesen und seiner Nächstenliebe ins Herz des Gläubigen.

»Dies also ist der Kern des Christentums, wie es vom neuen Protestantismus erfaßt wird, wie es aber auch je und je in der Christenheit gelebt hat, ohne daß man sich immer klar bewußt gewesen wäre, was Kern und was Schale ist. Dies ist der Kern; nur die Schale gewissermaßen sind die Glaubensüberzeugungen und die sittlichen Grundsätze, die das christliche Dogma und die christliche Ethik enthält.«

»Die Anbeter Gottes im Geist und in der Wahrheit« werden dieser Begriffsbestimmung und Unterscheidung zustimmen müssen; auch die weiteren Ausführungen des Verfassers über die geschichtlichen Bedingtheiten des Dogmas und der christlichen Moral sind im wesentlichen zuzugeben. Aber es wäre zur vollen Klarstellung der Sache doch nützlich gewesen, auch die im Wesen der menschlichen Erkenntnis, nicht nur in der kulturgeschichtlichen Entwicklung beruhenden Bedingtheit der wechselnden Glaubensüberzeugungen genauer zu berücksichtigen. Als beschränkte Menschen können wir nun einmal von dem Übersinnlichen, Göttlichen nur in inadäquaten Formen und Formeln, nur in Bildern reden. Ob diese unvermeidlichen bildlichen Ausdrücke mehr grobsinnlicher Natur sind, wie Jungfrauengeburt und leibliche Auferstehung, oder ob wir den Sinn und die Deutung dieser Bilder in vergeistigtere Begriffe fassen, das trägt schließlich für das Wesen der Sache nicht viel aus. Wohl aber müssen wir einerseits festhalten, daß nicht bloß für die Kinder die Anschauung das notwendige Fundament der Erkenntnis bildet, daß wir also auch in den religiösen Erkenntnissen auf anschauliche Vorstellungen angewiesen sind, vor allem aber, daß wir, wie das Bild von Kern und Schale nur allzu nahe legt, niemals den Kern leichthin herauspflücken und die Schale wegwerfen können, sondern vielmehr an die Früchte zu denken haben, für die die Schale einen wesentlichen, Leben erhaltenden Bestandteil bildet. Der Apfel verdirbt ohne Schale; der Baum, der Rinde beraubt, geht ein; der Mensch muß sterben, wenn ein Drittel seiner Haut ihm zerstört ist. Bei dieser Auffassung bringt man den überlieferten biblischen Vorstellungen und Bildern, in denen wir den Kern und Sinn unsrer Religion suchen,

Digitized by Google

nicht nur größere Pietät, sondern auch liebevolleres Verständnis entgegen und hütet sich vor dem Irrtum, in den modernen Formulierungen die vollkommene Spiegelung von dem Wesen der Sache erkennen zu wollen. Der junge Lehrer wird also auch gerade auf die in diesem Werke empfohlene moderne Auffassung die hier entwickelte Unterscheidung von äußerer Erscheinungsform und innerem Wesen anzuwenden haben: die äußeren Erscheinungsformen des Christentums »in Dogma und Ethos werden je nach dem Wandel jener sich ändern, ohne daß sein inneres Wesen durch diesen Wechsel betroffen zu werden braucht«. Wenn also Reukauf fordert, »einerseits die religiösen Überlieferungen auf ihre Harmonie mit den gesicherten Ergebnissen des Welterkennens zu prüfen, andrerseits die sittlichen Forderungen den Erscheinungsformen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens anzupassen,« so tut er sehr gut daran, die Bedeutung dieser Forderung auf ihr notwendiges Maß zurückzuführen, indem er seine Betrachtung mit den treffenden Sätzen schließt: »Stets wird die Harmonie zwischen dem Weltbild des Glaubens und dem der Wissenschaft keine reine, sondern nur eine approximative, eine werdende sein, denn es sind ja getrennte Arten der Betrachtung, die eine rein empirisch, induktiv, alles Bestehende nach dem Gesetz der Kausalität, nach Ursache und Wirkung, betrachtend, die andere spekulativ, intuitiv, die Welt als Ganzes auf ihren Zweck, teleologisch betrachtend. Dem schlichten Glauben aber, wie ihn die Volksschule als letztes Ziel im Auge haben soll, genügt es, die dauernd wertvollen Glaubensaussagen der Bibel nach Entfernung alles Vergänglichen in den Mittelpunkt des religiösen Unterrichts zu rücken und das Verständnis dafür zu wecken, wie in dem Vergänglichen, uns fremd Anmutenden, auf das der Unterricht auch bei vorsichtiger Stoffauswahl doch immer stößt, ein religiöser Kern ruht, mit anderen Worten einesteils Ehrfurcht vor der geschichtlichen Form zu wecken, in der diese Religion zu uns gekommen ist, andernteils die Erlösungsreligion selbst in der gerade der Gegenwart notwendigen Ausgestaltung in die Herzen der jungen Christen zu pflanzen« (S. 96).

Sehr richtig betont er, wie mit einer psychologisch und geschichtlich zutreffenden Auffassung von der Entstehung der Bibel und der Veränderung des Weltbildes zwar wesentliche Umdeutungen und Änderungen in der Glaubensüberzeugung gegeben und das Recht der biblischen Kritik grundsätzlich festgestellt ist; wie aber dies alles, worin ängstliche Seelen eine Gefahr für die Religion erkannten und erkennen, richtig betrachtet, zum Segen für die religiöse Entwicklung, die Wahrheit hat ausschlagen müssen.«

»Die wissenschaftliche Forschung, die vielgeschmähte, sie hat das Evangelium Jesu, den Schatz der Erlösungsreligion des Christentums, hervorgeholt unter dem Schutt, den Jahrhunderte darauf abgelagert, und so das fortgesetzt, was Luther einst begonnen hatte. Sie hat uns zum Bewußtsein gebracht, daß die religiösen Bedürfnisse des Gegenwartmenschen durch das Evangelium Jesu befriedigt werden können, ohne daß er die Weltanschauung der Vergangenheit zu teilen braucht. Der Glaube an den Vater im Himmel, die Liebe zu den Mitbrüdern, sie be-

Digitized by Google

halten ihren Wert für das religiös gesinnte Gemüt, auch wenn alle Erkenntnisse über Aufbau der Welt, über Geschichte der Völker, sich ändern. Mag auch das hastende Treiben der Gegenwart leicht das ruhige Sichversenken stören und so das religiöse Gefühl ersticken, auch der Gegenwartmensch, der in aller Wissenschaft unterwiesen ist, kommt, wenn er in stiller Stunde die großen Fragen des Woher? und Wohin? des Menschenlebens sich vorlegt oder Einkehr in sein Inneres mit seinem Begehren, seinen Leidenschaften hält, zur Erkenntnis: Nur die Religion Jesu gibt den wahren Frieden« (S. 95).

Den übrigen Ausführungen können wir hier nicht im einzelnen folgen. Ich gebe dem Verfasser gern im allgemeinen zu, »daß die praktischen Fragen des Lebens, die Frage des Berufs und Erwerbs, die Fragen der gesellschaftlichen Ordnungen und die Fragen, die Staat und Kirche betreffen, heutzutage eine andre Lösung erfordern, als die Zeit Jesu sie finden konnte.« Aber ich meine doch, daß die Grundanschauung Jesu auch heute noch für diese Fragen viel maßgebender ist, als sie die bekannte Wandlung der christlich-sozialen Ideen, insbesondere die geänderte Stellungnahme Naumanns zu diesen Fragen erscheinen läßt. Sollte z. B. die Warnung vor der Seelengefährlichkeit des Reichtums nicht heute noch ebensosehr am Platze sein, wie vor neunzehnhundert Jahren? Gewiß nehmen wir seit Luther eine andre Stellung zum Erwerbsleben ein. Aber unbeschadet der Richtigkeit des Franklinschen Wortes vom sittlichen Wert des Geldes zeigen doch gerade seine Landsleute heutzutage, wie gemütverwüstend die Jagd nach dem Dollar wirkt! — —

3. Hat der Verfasser seine Leser so über das Gebiet, in das er die Kindesseele einführen will, verständigt und seine Stellungnahme zu den religiösen Problemen der Gegenwart klar gekennzeichnet, so gibt er dann weiter eine genetische Analyse der Kindesseele, der er die Religion nahe bringen will, indem er den Entwicklungsgang im religiösen und sittlichen Lebensgang des Kindes aufrollt: Durch die Stufen des naiven und gesetzmäßigen Autoritätsglaubens und das reflektierende Denken hindurch soll es zum Glauben aus freier Überzeugung zur religiösen Autonomie kommen; die Religion wird ihm zum selbsterworbenen Gut.

In diesem Glauben ist das Streben nach steter Verwirklichung des religiösen Verhältnisses, eine stetig sich wiederholende religiöse sittliche Wiedergeburt enthalten und die Bildung einer religiösen Weltanschauung damit verbunden. Und zwar ist die stetig sich wiederholende Wiedergeburt dadurch bedingt, daß der Aufstieg sich nicht ungehindert von selbst vollzieht, sondern innere Hindernisse zu überwinden hat. Aber gerade die inneren Hindernisse der Sünde und Schuld, die sich zwischen den heiligen Gott und den unvollkommenen Menschen drängen, sind die gegebenen Mittel zur Vertiefung in das Christentum als die Erlösungsreligion. »Aus ihr schöpft der Jüngling die Kraft zum rüstigen Weiterarbeiten an sich selbst, durch sie wird die Wiedergeburt in ihm zu einem sich stets wiederholenden Vorgang des inneren Lebens. In diesem steten »Stirb und Werde« liegt das Geheimnis der Religion, darin verspürt er unmittelbar das Wirken Gottes; »testimonium

Digitized by Google

spiritus Sancti internum« nennt es deshalb die Dogmatik. Diese religiöse Wiedergeburt ist aber stets auch eine sittliche. Der Glaube ist es in den meisten Fällen, der auch das Aufsteigen in sittlicher Hinsicht von der Stufe williger Unterwerfung unter fremde Autorität zur Stufe der Herrschaft der Ideen herbeiführt. Nicht die sittlichen Ideen an sich, sondern die Ideen verbunden mit der Vorstellung, daß sie göttlichen Ursprungs sind, werden zu herrschenden Mächten. Die »Autonomie« der sittlichen Maximen ist daher zumeist auch zugleich eine »Theonomie«. Wie der Glaube allein die Überzeugung gibt, daß ein höchster sittlicher Wille in der Welt herrscht und seine Ziele durchsetzt, so gibt er auch die Überzeugung, daß das Gute auch im Innern des Menschen zur Herrschaft gelangen kann; und daraus erst erwächst die Kraft, diese Wiedergeburt des ganzen Menschen, aller einzelnen Charakterüberzeugungen durchzusetzen. So stützt und fördert also auf dieser höchsten Stufe die religiöse Entwicklung die sittliche, ebenso wie früher umgekehrt« (S. 112 f.).

(Schluß folgt.)

3. Pädagogischer Ferienkursus in Württemberg

Über den von J. L. Jetter in Kirchheim-Teck ins Leben gerufenen und geleiteten pädagogischen Ferienkursus im Sommer 1906 gibt der »Schulfreund«, Organ für neue Schulkunst (Lorch, K. Rohm), in No. 9 und 10 eine anschauliche Darstellung. In dieser Zeitschrift findet sich auch zu gleicher Zeit ein lesenswerter Artikel »Zur Jahrhundertfeier der Allg. Pädagogik Herbarts«. (Vergl. das gleiche Thema, von Münch-Berlin in Lohmeyers Monatsheften behandelt.)

4. Zur Lehrerbildung

Direktor Muthesius veröffentlicht in den »Päd. Blättern« (Gotha, Thienemann) 1907, No. 1 einen sehr lesenswerten Aufsatz »Neue Wege zur Lehrerbildung«, in dem er einen Gedanken vertritt, den wir seit Jahren verfochten haben: Für den Lehrerberuf sind alle Türen offen zu halten. Neben dem normalen Weg durch Volksschule, Präparande (die wir lieber als höhere Bürgerschule bezeichnen und allen öffnen würden, die eine über die Volksschule hinausgehende Bildung erstreben) und Seminar gibt es auch einen Weg durch die Realschule und Oberrealschule hindurch, der willkommen zu heißen ist.

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Flügel, O., Religionsphilosophie in Einzeldarstellungen. Heft I: Kants Religionsphilosophie. Von Ch. A. Thilo. VI u. 66 Seiten. — Heft II: Fr. H. Jacobis Religionsphilosophie nach Ch. A. Thilo. XX u. 56 Seiten. — Heft III: Die Religionsphilosophie der Schule Herbarts. Drobisch und Hartenstein. Von Otto Flügel. VI u. 88 S. — Heft IV: Die Religionsphilosophie des absoluten Idealismus. Fichte, Schelling, Hegel und Schopenhauer nach Ch. A. Thilo. VI u. 72 S. — Heft V: Schleiermachers Religionsphilosophie nach Ch. A. Thilo. VI u. 122 S. — Heft VI: Die Religionsphilosophie des Descartes und Malebranche nach Ch. A. Thilo. VI u. 76 S. — Heft VII: Spinozas Religionsphilosophie nach Ch. A. Thilo. V u. 80 S. — Heft XIII: Leibniz's Religionsphilosophie. Von Ch. A. Thilo. VI u. 36 S. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1907.

Der Kreis der religionsphilosophischen Gedanken ist in der vorliegenden Sammlung zweimal durchlaufen, einmal ausgehend von Kant und dann ausgehend von Descartes. Die Darstellung ist rein sachlich und geht nicht auf die Kultureinflüsse ein, die auf einen Denker eingewirkt oder die von ihm ausgegangen sind. Dergleichen Einflüsse sind kein Maßstab für den wahren Wert eines philosophischen Systems. Auch die Kritik, die hier an die verschiedenen Systeme angelegt ist, ist rein sachlich, stützt sich nicht auf ein besonderes System, sondern bringt als Maßstab der Kritik nur die allgemeine Logik und die allgemeine Erfahrung in Anwendung.

Aber in der vorliegenden Sammlung ist nicht allein eine historisch-kritische Darstellung der Religionsphilosophie der Neuzeit enthalten, sondern auch eine positive Religionsphilosophie selbst. Alle einzelnen Punkte einer solchen sind, wenngleich nicht zusammenhängend, sondern an verschiedenen Orten zur Sprache gekommen; und wiederum ist jeder einzelne Punkt nach allen Seiten hin erörtert, nicht allein was darüber bisher von den erleuchtetsten Religionsphilosophen gedacht ist, sondern auch was über-

Digitized by Google

haupt darüber zu denken möglich ist. Natürlich gilt dies nur von der allgemeinen Religionsphilosophie und auch nur von ihren Hauptpunkten. Denn man übersehe nicht: die Religionsphilosophie geht zwar wie alle Philosophie von dem Gegebenen, hier von den tatsächlichen Religionen und religiösen Gefühlen aus, sie selbst aber als Spekulation ist nicht empirischer Natur; sie ist darum auch keiner Fortentwicklung fähig. Die Erkenntnis und Erklärung der tatsächlichen Religionen und religiösen Gefühle und Kultusformen werden zwar geschichtlich immer weiter erforscht und psychologisch und ethnologisch immer gründlicher erklärt werden. Das ergibt eine Religionsgeschichte, eine Religionspsychologie oder auch Religionspathologie, die mit den Ergebnissen der Forschungen weiter schreiten. Allein die eigentliche Frage der Religionsphilosophie ist doch: was ist daran wahr? Nicht: was haben die Menschen geglaubt und wie sind sie dazu gekommen und was haben die verschiedenen Religionsformen kulturell oder sittlich für den einzelnen oder für die Gesellschaft geleistet? sondern: was ist daran wahr und zwar für jeden Denkenden und für jeden Standpunkt und für alle Zeiten wahr? Und hier werden schwerlich andere Gedanken oder auch nur andere Gedankenwendungen zu erwarten sein, als die, die bereits so vielfach erwogen und dargelegt sind. Für die Metaphysik und für die Psychologie erweitert und verschärft sich mit der Erfahrung nicht bloß der Ausgang der Spekulation, sondern auch die Probe für die Richtigkeit und Vollständigkeit des Denkens. Hier gibt es Fortbildungen.

Anders in der Religionsphilosophie. Die göttlichen Dinge sind nicht gegeben, hier erweitert sich der irdische Erfahrungskreis nicht, hier gibt es keine Probe der Richtigkeit. Hier liegt dem menschlichen Denken immer nur die Natur vor, die niemals die göttlichen Dinge enthüllen wird. Die Frage ist hier immer nur die eine gewesen, welches Recht haben wir, im völlig objektiven Denken diese gegebene Natur zu überschreiten und den Glauben an Gott und Unsterblichkeit zu begründen?

Um diese Punkte und was damit zusammenhängt: Gott, Freiheit (Verantwortlichkeit), Unsterblichkeit, wird es sich in einer allgemeinen Religionsphilosophie immer nur handeln können. Insbesondere um die Frage der Teleologie und des substantiellen Seelenbegriffs. Gibt es objektive Gründe für die Annahme eines Gottes, so ist die Teleologie der einzige Weg dazu. Und ist die Unsterblichkeit überhaupt möglich, so ist sie verträglich nur mit dem substantiellen Seelenbegriff. Leugnet man die Schlüsse aus der Teleologie, so lehnt man die Religionsphilosophie ab. Läßt man jene als unbeantwortbar dahingestellt, so bleibt auch die Möglichkeit einer Religionsphilosophie dahingestellt. Dasselbe gilt von dem substantiellen Seelenbegriff, sofern man ihn leugnet, dahingestellt sein läßt oder für begründet ansieht. Danach richtet sich die Möglichkeit oder Unmöglichkeit, eine persönliche Unsterblichkeit anzunehmen.

Alle diese Versuche sind in ihren Hauptvertretern besprochen, zugleich aber auch die Versuche, auf andern Wegen, als durch das Denken, etwa durch Gefühl oder Anschauung, eine Religionsphilosophie zu be-

Digitized by Google

gründen. Es ist nicht anzunehmen, daß sich hierüber je etwas Neues wird darbieten.

Dabei ist immer nur die allgemeine Religionsphilosophie im Auge behalten und von der positiven Theologie und deren Behauptung abgesehen, noch einen andern Weg zum Glauben an Gott zu wissen, nämlich die Offenbarung.

Nun hat es ja zu jeder Zeit Richtungen gegeben, die alle Offenbarung geleugnet und gemeint haben, alles, was man Offenbarung nennt, müsse angesehen werden, wie man sonst Aberglauben, Mythologie usw. beurteilt, jedenfalls als etwas, was unsere Überzeugung von göttlichen Dingen nicht objektiv begründen kann.

Wer auf diesem Standpunkt steht, den ich persönlich nicht teile, für den kann sich Religion nur auf Philosophie stützen, sofern der Glaube überhaupt denkend gerechtfertigt werden soll. Für die Leugner jeder Offenbarung ist also die Religionsphilosophie noch ungleich wichtiger als für den Offenbarungsgläubigen.

Vielleicht hängt damit das rege Interesse zusammen, das unsere so skeptische Zeit an der Religionsphilosophie nimmt. Möge dieses sehr berechtigte Interesse auch dieser Sammlung zu gute kommen.

O. Flügel

II Pädagogisches

Seesselberg, Friedrich, Helm und Mitra. Studien und Entwürfe in mittelalterlicher Kunst. Berlin, Ernst Wasmuth.

Dem Titel dieses bedeutsamen Werkes entspricht sein Inhalt. Helm und Mitra sind die Sinnbilder von Volkstum und Kirche, beides aber die stärksten Wurzeln alter deutscher Kunst. Der Herausgeber, Professor an der technischen Hochschule in Charlottenburg, veröffentlicht darin außer einer ausführlichen, etwas unplastisch geschriebenen Darlegung seiner persönlichen Unterrichtsmethode 63 Tafeln mit Entwürfen, die von seinen Schülern herrühren und die sich sämtlich in ihrer zeichnerischen Tüchtigkeit und gedankenreichen Sinnigkeit als achtungswerte Leistungen dieses Lehrprinzips darstellen. Es ist dabei des Dozenten Absicht gewesen, »die mittelalterliche Kunst nicht nur nach ihren gewohnten Stiläußerlichkeiten, sondern auf der breiten Basis der ganzen mittelalterlichen Kultur nach ihren weltlichen und geistlichen Triebkräften (wie sie sich in Sang, Sage, Dichtung, Mönchtum, Zunftleben, Bauernkunst usw. äußerten) wissenschaftlich-applikatorisch zu erfassen.« Er möchte demnach der zumeist geforderten Versenkung in die Antike und der üblichen äußerlichen Nachahmung der mittelalterlichen Kunststile gegenüber ein bewußtes Vertiefen nicht nur in die Kunstformen der deutschen Vergangenheit, sondern in die gesamte Stimmung und Gedankenwelt jener Vorzeit bei seinen Schülern erreichen, um auf diese Weise die alten Strebungen und Empfindungen wieder für unsere Zeit nutzbar zu machen. Das ist an sich natürlich lobenswert. Denn wir alle freuen uns über jede Pflege urwüchsiger und bodenständiger Heimatkunst, und möchten sie gegenüber der griechisch-

Digitized by Google

römischen Antike und ihrer wälschen Renaissance sorgfältiger und liebevoller beachtet sehen, als das gemeinhin geschieht. So betrachtet, bieten die Tafeln mit den zeichnerischen und gedanklichen Übungen des Studierenden wirklich sehr erfreuliche Beweise davon, wie in der Seele eines deutschen Gegenwartsjünglings die uralte deutsche Kunst gleichsam ihre Wiedergeburt feiert. Und solange es dabei bleibt, daß die künftigen Baumeister der Nation solche mühsamen und phantastischen Übungen anstellen, solange soll nichts daran getadelt werden. Aber man darf dabei nie vergessen, wie diese ganze sogenannte Versenkung in den Geist der früheren Zeiten stets nur eine äußerliche und scheinbare sein kann, weil wir Kinder unserer Tage uns auch mit dem besten Willen nicht wirklich in die Vorstellungswelt der Vorfahren zurückschrauben können. Davon trennt uns die Kulturentwicklung von Jahrhunderten. Diese Nachbildungen werden demnach allzu leicht zu künstlicher Komödie und stellen weit mehr eine Maske dar, als daß sie inneres Wesen zum Ausdruck bringen. So stehen sie vor unseren Augen als ein widerspruchsvolles Zwitterding alter und neuer Gedanken. Man sehe sich darauf doch nur gleich die beiden ersten Tafeln an. Die erste bietet einen Entwurf zu einem Hause für paläontologische Sammlungen im Juragebirge und verwertet dabei »Stimmungen aus der Urwelt zu baudichterischer Charakteristik von Sammlungsräumen für Naturerkenntnis mit Betonung nordisch-mittelalterlicher Bauwucht.« Auf der zweiten ist zu sehen der Entwurf zu einem Kamin in der Form eines Hünengrabes nach dem Motiv der Erweckung der Walküre, und zeigt »die Formen des Bronzezeitalters, übertragen auf Begebenheiten des reifen Götterglaubens; gestimmt auf die Ornamentik eines Raumes in nordisch-mittelalterlichem Stile.« Da ist's denn doch fraglich, ob es nicht besser getan wäre, für Bedürfnisse der Gegenwart auch unmittelbare Kunstformen der Gegenwart zu suchen, als diese Scheinbelebungsexperimente anzustellen. Immerhin, da es sich hier nur um Studien handelt, mag man diese und manche andere Blätter wohl gelten lassen. Wir hoffen wenigstens, daß der Lehrer, der mit so hingebendem Eifer und so vielseitiger Kenntnis seinen Schülern die Welt des deutschen Mittelalters aufzuschließen versucht und versteht, die jungen Männer dabei ebenso kräftig davor warnt, die Gebilde ihrer Studien und Phantasien, wie dieses Kolleg sie erwachsen läßt, später einmal in die steinerne oder hölzerne Wirklichkeit umzusetzen. Die berüchtigte Walpurgishalle und viele, viele andere Bauten der Gegenwart sind die traurigen Zeugen, daß diese Hoffnung berechtigt und diese Warnung notwendig ist.

Auma Richard Bürkner

Digitized by Google

FACHPRESSE

Aus der philosophischen und pädagogischen Fachpresse

Religion und Geisteskultur. Zeitschrift für religiöse Vertiefung des modernen Geisteslebens. Herausgeg. von Steinmann. I. 1. Heft. 1907. Göttingen, Vandenhoeck & Rupprecht. Preis des Jahrgangs von 4 Heften 6 M.

Eucken, Aufgaben und Ziele unserer Zeitschrift, Religion und Kultur. — W. Mayer, Religion und Erkenntnistheorie. — Höffding, Autobiographische und antikritische Bemerkungen über meine Religionsphilosophie. — Class, Gedanken über Zeitliches und Ewiges. — Magnus, Der Gottesglaube und die mechanische Naturauffassung der modernen Wissenschaft. — Franke, Monismus und Monotheismus. — Kowalewski, Zur Kritik des Pantheismus. — Vierkandt, Der irrationale Charakter unserer Wertbildungen. — Wielandt, Was sollen wir von Herder lernen? — Berichte und Besprechungen.

Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XXI. 3. Heft. 1907.

Gloßner, Zur neuesten Literatur. — Schultes, Reue und Bußsakrament. — Wild, Über Echtheit einiger Opuscula des hl. Thomas. — Del Prado, De B. Virginis Mariae Sanctificatione. — Klimke, Die Philosophie des Monismus. — Literarische Besprechungen.

Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie (Die Kinderfehler). Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch, Irrenanstaltsdirektor a. D. in Zwiefalten u. Dr. E. Martinak, o. ö. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der k. k. Universität Graz, herausgeg. von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheims und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XII. Jahrg. 4. Heft.

A. Abhandlungen: Max Enderlin, Das Spielzeug in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes (Schluß). — B. Mitteilungen: Dr. Th. Heller, Österreich. Gesellschaft für Kinderforschung. — Prügelstrafe u. Simulation bei Kindern. — Die Minderwertigkeit der Unehelichen. — C. Literatur: Heilpädagogische Umschau. Von Trüper.

Digitized by Google

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

F. Tönnies, Philosophische Terminologie in psychologisch-soziologischer Ansicht. Leipzig, Thomas, 1906. 105 S.

F. E. Abbot, The Syllogistic Philosophy or Prolegomena to Science. Boston 1906. I. 317 S. II. 376 S.

Mercier, Psychologie I. Aus dem Französischen von Habrich. Kempten und München, Kösel, 1906. 381 S.

Bötte, Rom und der Papst. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1907. 225 S.

E. Arnoldt, Gesammelte Schriften. 1. Zur Literatur. Über Goethes Faust u. Lessings Nathan u. a. Berlin, Cassirer, 1906. 16 S.

B. Weinstein, Die philosophischen Grundlagen der Wissenschaften. Leipzig, Teubner, 1906. 543 S.

Schneider, Okkulte Lehren über die physikalische Beschaffenheit der Erde. Leipzig. 14 S.

A. Richter, Kunst und Philosophie bei Richard Wagner. Leipzig, Qualle & Mayer, 1906. 50 S.

Pischel, Leben und Lehre des Buddha. Aus Natur- und Geisteswelt. Leipzig, Teubner, 1906. 127 S.

Diez, Allgemeine Ästhetik. Sammlung Göschen. Leipzig, Göschen, 1906. 180 S.

Onsa, Simplicia. Sechs gemeinverständliche philosophische Skizzen. Berlin u. Leipzig, Wigand, 1906. 73 S.

Zillenius, Der Wille. Ebenda. 67 S.

Camerer, Philosophie und Naturwissenschaft. Kosmos. Stuttgart, Frankh. 158 S.

Buchenau, René Descartes. Philosoph. Werke. Übersetzt. I. u. II. Philosoph. Bibliothek 26a. Leipzig, Dürr, 1906. 149 S.

Kerer, Gebt mir große Gedanken. Ein Buch für die Krisen des Lebens. Regensburg, Manz, 1906. 152 S.

Weitzer, Verschwendete Kräfte. Leipzig, Fändrich, 1902. 65 S.

Schlatter, Die philosophische Arbeit bei Cartesius nach ihrem ethischen und religiösen Ertrag. Gütersloh, Bertelsmann, 1906. 255 S.

Jevons, Leitfaden der Logik. Deutsch von Kleinpeter. Leipzig, A. Barth, 1906. 319 S.

Eleutheropulos, Einführung in die wissenschaftliche Philosophie. Leipzig, Heinsius, 1906. 172 S.

Stephan, Herders Philosophie. Philosophische Bibliothek 112. Leipzig, Dürr, 1906. 309 S.

Fährmann, Der Weg zur Geistesfreiheit. Leipzig 1902. 30 S.

Holzmüller, Elementare, kosmische Betrachtungen über das Sonnensystem. Leipzig, Teubner, 1906. 98 S.

A. Hartmann, Das Evangelium der Freiheit. Leipzig, Theosophische Centralbuchhandlung. 66 S.

Endres, Honorius Augustodanensis. Kempten und München, Kösel, 1906. 158 S.

E. Dürr, Grundzüge einer realistischen Weltanschauung. Leipzig, Thomas. 90 S.

Charles Seignobos, L'histoire dans l'enseignement secondaire. Librairie Armand Colin. 1906. 55 S.

Männer der Wissenschaft.
Heft 6. Gauss. Von Matthe. Leipzig, W. Weicher, 1906. 31 S.
Heft 7. A. v. Gräfe. Von Hirschberg. Ebenda 1906. 72 S.
Heft 9. Friedrich Karl von Savigny. Von E. Müller. Ebenda 1906. 32 S.
Heft 10. Karl Rosenkranz. Von Jonas. Ebenda 1906. 50 S.
Heft 11. Richard Rothe. Von Ehlers Ebenda 1906. 59 S.

Steck, J. R. Fischer. Bern, Grunau.

Verein für herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen. 44. Heft. Elberfeld.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Digitized by Google

AUFSÄTZE

Die Lehre vom Gefühl in der Psychologie der letzten zehn Jahre

Von

Fr. Wilhelm-Halle a. S.

(Forts.)

b) Der Gefühlston der Vorstellungen

Ziehens Ansicht von dem Wesen des Gefühlstones der Vorstellungen ruht ganz auf dem Verhältnis, in der er die Vorstellung zur Empfindung setzt. Von der Hirnrindenerregung Rc, der psychisch die Empfindung entspricht, bleibt eine materielle Spur (Rl) in der Hirnrinde zurück, eine materielle Disposition, die kein psychisches Korrelat hat. Erst bei einer gleichen oder ähnlichen Empfindung oder in der Ideenassoziation wird jene latente Vorstellungserregung Rl auch psychisch lebendig als Erinnerungsbild: Rl wird zu Rv. Von der Empfindung ist also die Vorstellung zunächst dadurch unterschieden, daß ihr die sinnliche Lebhaftigkeit fehlt. Auch sonst können ihre Eigenschaften denen der Empfindung nicht ohne weiteres parallel gesetzt werden. Jede Vorstellung hat ihren besonderen Inhalt, ihre »Bedeutung«, die sie von anderen unterscheidet. In diesen Vorstellungsinhalt sind alle Eigenschaften der Empfindung übergegangen, auch ihr Gefühlston; denn wir haben Erinnerungsbilder von angenehmen und unangenehmen Erlebnissen. Sodann tritt jede Vorstellung in bestimmter Schärfe, Deutlichkeit auf, die abhängig ist von der Intensität der Empfindung, der Dauer und Häufigkeit des sinnlichen Eindruckes und der Zeit, die seit dem letztmaligen Auftreten der entsprechenden Empfindung verstrichen ist. Eine weitere Eigenschaft der Vorstellung ist ihr Gefühlston, den die Erinnerungsbilder der

Digitized by Google

Empfindungen einfach überkommen haben. »Der Gefühlston der Empfindung kehrt also in doppelter Form in der Vorstellung wieder, erstens im Inhalt der Vorstellung und zweitens als übertragene selbständige Eigenschaft der Vorstellung, als übertragener Gefühlston« (a. a. O. S. 156). An jeder Vorstellung läßt sich endlich die Intensität betrachten, die Energie der Vorstellung, die auf der Stärke des Impulses beruht, welchen die Ganglienzelle mit der Disposition Rl von der Ideenassoziation empfängt, der Rl zu Rv, das latente zum aktuellen Erinnerungsbild erhebt. Die Intensität der Vorstellung ist also nicht gleichbedeutend mit ihrer Schärfe oder Deutlichkeit.

Oben ist bereits gesagt, daß die Vorstellungen ihren Gefühlston immer von Empfindungen überkommen haben. Dieser Zusammenhang ist oft aber sehr kompliziert. Jede Vorstellung überträgt nämlich ihren Gefühlston auf die assoziativ mit ihr verknüpften, eine Erscheinung, die man als Irradiation der intellektuellen Gefühlstöne bezeichnet. Der irradiierte Gefühlston kann weiter auf neue Empfindungen, die an sich ohne Gefühlston sind, »reflektiert« werden. Eine Wirkung dieser Irradiation und Reflexion ist die »Stimmung«, die eben dadurch zu stande kommt, daß der gleiche, starke Gefühlston einiger Empfindungen oder Vorstellungen allen andern in einem gewissen Zeitabschnitt auftretenden, die von keinem oder nur schwachem Gefühlston begleitet sind, mitgeteilt wird. Aus alledem wird klar, daß der Gefühlston einer Vorstellung sehr zusammengesetzt ist; er ist die Resultante der Gefühlstöne der zu Grunde liegenden Empfindungen und der Gefühlstöne der mit jener assoziativ verknüpften Vorstellungen. Dazu kommt nun noch, daß die Gefühlstöne nicht nur verschiedene Intensität zeigen, sondern auch hinsichtlich ihrer Qualität so mannigfaltig sind, daß die Unterscheidung von Lust- und Unlustgefühlen als bei weitem nicht ausreichend erscheint, schon deshalb nicht ausreichend, weil viele Gefühle sich nicht ohne Rest der einen oder anderen Klasse zurechnen lassen. Das ist auch der Grund, warum jeder Versuch einer Klassifikation der Gefühle unbefriedigt lassen muß.

c) Die Affekte

Affekte sind nach Ziehen solche Gefühle, die Ideenassoziation und motorische Innervation beeinflussen. Im allgemeinen läßt sich, was den ersten Punkt betrifft, beobachten, »daß Affekte mit vorwiegend oder ausschließlich positivem Vorzeichen den Ablauf der Ideenassoziation beschleunigen, während vorwiegend oder ausschließlich negative Affekte ihn verlangsamen.« In der anderen Hinsicht zeigt die

Digitized by Google

Erfahrung, daß »depressive Affekte langsam und spärlich zu Handlungen führen, exaltierte Affekte rasch und ausgiebig« (a. a. O. S. 170). Diese Regel erleidet indessen eine Reihe von Ausnahmen, insofern es negative Affekte gibt, die motorische Entladungen begünstigen, und andrerseits trotz genereller positiver Gemütslage der motorische Effekt sich verzögert oder ausbleibt. In jedem Falle ist eben entscheidend, »ob motorische Vorstellungen mit dem augenblicklichen Bewußtseinsinhalt assoziiert sind, welche positive, oder solche, welche negative Gefühlstöne haben. Im allgemeinen führt nur die motorische Vorstellung mit positiven Gefühlstönen zur Handlung« (S. 171).

Besonders zu beachten sind die Äußerungen der Affekte, die man Ausdrucksbewegungen nennt, die mimischen Bewegungen (Weinen, Lachen) und motorische Innervationen, die sich in der glatten Muskulatur abspielen. Die Einzelheiten solcher Veränderungen sind aber trotz häufiger Untersuchungen noch fast völlig unbekannt. Auch erscheint es verfehlt, die Affekte für Empfindungen jener Muskelkontraktionen zu erklären, wenn auch zugegeben werden muß, daß die durch Affekte veranlaßten motorischen und besonders vasomotorischen Innervationen »zu den ursprünglichen Empfindungen und Vorstellungen, welche die Träger der Gefühlstöne sind, zuweilen neue eigenartige Empfindungen hinzufügen« (S. 173): man denke an die Lähmungsempfindungen, die manchmal heftigen Schreck begleiten, an die Empfindungen der durch sogenannte Erwartungsgefühle erzeugten Kontraktionen unserer Intentions- und Akkomodationsmuskeln u. a.

IV. Ziegler

Literatur: Ziegler, Das Gefühl. Eine psychologische Untersuchung. 3. Aufl. 1899.

Ziegler erkennt zwar »die alte Dreieinigkeit von Vorstellen, Wollen und Fühlen« an; aber im Gegensatz zur Herbartschen Schule, die dem Vorstellen, und zu Wundt, der dem Wollen eine konstitutive Bedeutung für alles psychische Geschehen zuspricht, ist er überzeugt, daß dem Fühlen die erste Stelle unter jenen drei gebührt: »Das Gefühl ist für die empirische Psychologie das erste oder letzte — je nachdem. Demgegenüber sind Vorstellungen sekundär, und das Wollen gar, sofern es aus Gefühlen und Vorstellungen sich zusammensetzt, erst tertiär« (S. 309). Außerdem zeigt sich sowohl in seinen Ausführungen über das Wesen des Gefühls als auch in der Besprechung einzelner Gefühle die Nachwirkung seiner Methode, daß er nämlich

Digitized by Google

das Gefühl »sozusagen an seinem Eintritts- und Ursprungsort, in seiner primitivsten Form und Gestalt, als körperliches Gefühl aufsucht und betrachtet« (18).

a) Wesen und Einteilung der Gefühle

Gefühle begleiten in abgestuften Graden und wechselnden Formen jeden Erregungsprozeß, das Empfinden und das Vorstellen und die aus ihnen zusammengesetzten Vorgänge. An der Empfindung zunächst lassen sich verschiedene Seiten unterscheiden: Qualität, Stärke und Ton. Dieser letztere nun ist »die subjektive Bedeutung, welche die Empfindung für uns hat, mit der sie sich in unser Bewußtsein eindrängt, und die sich zwischen den beiden entgegengesetzten Zuständen der Lust und der Unlust bewegt und uns in dieser Form, somit als Gefühl, zum Bewußtsein kommt« (76). Jeder von außen kommende Reiz wird also von uns rein gefühlsmäßig erfaßt. Infolge öfteren Wiederholens stumpft sich dann das Gefühl ab, und der als Empfindung bezeichnete Inhalt tritt hervor. So wächst das Erkennen auf seiner untersten Stufe als Empfindung direkt aus dem Gefühl heraus (148). Ähnlich verhält es sich mit den die Vorstellungen begleitenden Gefühlen: denn das Vorstellen unterscheidet sich nicht wesentlich vom Wahrnehmen, »nur daß die Erregung des Großhirns dabei nicht durch äußere Reize, sondern durch zentrale Vorgänge und darum schwächer, im übrigen aber in denselben Nervenbahnen und Nervenparzellen ausgelöst wird« (149). — Die eigene Erfahrung zeigt jedem den polaren Charakter des Gefühls, den Gegensatz von Lust und Unlust, von angenehm und unangenehm; indifferente Gefühle wären eine contradictio in adiecto. So gibt es auch, wie bei der Besprechung der körperlich-sinnlichen Gefühle noch darzulegen ist, keinen »absoluten (indifferenten) Nullpunkt als Zwischenstadium und Durchgangspunkt zwischen Lust und Unlust« (100); ebensowenig kann von Gefühlsmischungen gesprochen werden, die in Wahrheit nur Gefühlsoszillationen sind (101). — Ist das Gefühl im allgemeinen die psychische Betätigungsweise des Menschen gegenüber allen an ihn herantretenden Reizen, der psychische Akt der Selbstbehauptung, so erklärt sich aus der besonderen Form jener Betätigung, warum das Gefühl bald als Lust, bald als Unlust auftritt. Lust nämlich fühlen wir, wenn wir uns jedem neuen, als Kontrast auftretenden Reiz gegenüber durch Gewöhnung und Assimilation zu behaupten vermögen. Unlust dagegen entspricht psychisch dem Mangel an solcher Betätigung, sei es weil der Anlaß dazu überhaupt fehlt oder weil der Reiz jenes Vermögen soweit übersteigt oder soweit unter

Digitized by Google

der Grenze bleibt, daß von einer Assimilation keine Rede sein kann (106).

Wenn es gilt, eine Einteilung der Gefühle zu geben, so bieten sich als Einteilungsgrund die an jedem Gefühl zu unterscheidenden Merkmale der Intensität, Dauer und Qualität an. Nach der Stärke unterscheidet man gewöhnlich die Gefühle von den Affekten; nach der Dauer treten Gefühle und Affekte den Stimmungen als länger währenden Zuständen gegenüber. Hinsichtlich der Sonderung nach der Qualität ist zunächst die aus der Zeit der Vermögenstheorie stammende Ansicht abzuweisen, die jede über den polaren Gegensatz von Lust und Unlust hinausgehende Inhaltsverschiedenheit bestreitet. Dagegen muß anerkannt werden, daß Gefühle, die verschiedene Ursachen haben, auch nach Inhalt und Wirkung verschieden sind: »Die ästhetische Freude über ein schönes Gedicht ist inhaltlich verschieden von der sinnlichen über ein Glas guten Weines oder von der intellektuellen über eine gelöste Preisaufgabe« (110). Es ist darum berechtigt, von körperlich-sinnlichen, ästhetischen, religiösen Gefühlen u. a. zu sprechen. Somit ergibt sich folgende Übersicht:

I. Die Gefühle nach ihrer qualitativen Verschiedenheit:
   a) körperlich-sinnliche,
   b) ästhetische,
   c) intellektuelle,
   d) sittliche,
   e) religiöse.

II. Die Gefühle nach ihrem Verlauf (Stärke und Dauer):
   a) Gefühle im engeren Sinne,
   b) Affekte,
   c) Stimmungen.

b) Die Gefühle nach ihrer qualitativen Verschiedenheit

1. Die körperlich-sinnlichen Gefühle

Von den körperlichen Gefühlen ist oben schon gesagt, daß die Empfindung durch die Betonung und, soweit sie betont ist, Gefühl ist, und daß man von körperlichen Gefühlen sprechen kann, weil es betonte Empfindungen gibt (78). Dieser enge Zusammenhang zwischen Empfindung und Gefühl zeigt sich auch in der Abhängigkeit dieses von jener. Zunächst kommt dabei die Intensität der Empfindung in Betracht. Bei starker Zunahme derselben wandelt sich der Gefühlston ohne Ausnahme in Schmerz. Doch ist der Übergang von Lust in Unlust nicht so zu denken, daß zwischen beiden Gefühlstönen ein Augenblick der Indifferenz oder Gefühlslosigkeit liegt. Vielmehr tritt

Digitized by Google

von einem bestimmten Stärkegrade der Empfindung an, während die Lust noch fortdauert, zwischendurch, gewissermaßen stoßweise Unlust auf, so daß also das Übergangs- und Zwischenstadium ein Zustand des anfangs spärlichen, dann rascheren Oszillierens ist (80). Auch die Dauer der Empfindung beeinflußt den Gefühlston, indem sowohl mäßig starke Lust als auch schwache Unlustgefühle bei längerer Dauer schwächer werden, sich abstumpfen, während anhaltende starke Unlustgefühle zu unerträglichem Schmerz sich steigern, intensive Lustgefühle dagegen bei längerer Dauer in Unlust und Ekel umschlagen. Intermittierende Empfindungen sind immer von Unlust begleitet (80). Hinsichtlich der Empfindungsqualität ist festzuhalten, daß sie niemals für sich allein, sondern immer in Verbindung mit der Intensität das Gefühl beeinflußt: Die richtige Menge bitteren Beigeschmacks macht das Bier wohlschmeckend, jeder weitere Zusatz läßt es unangenehm bitter werden; Zucker schmeckt in kleineren Dosen angenehm, eine zu süße Speise dagegen widerlich. Übrigens sind manche der Gefühlswirkungen, die man der Empfindungsqualität zuschreibt, vielmehr Folgen von Vorstellungsassoziationen. Schließlich bildet für den Gefühlston auch die gesamte Bewußtseinslage ein wichtiges Moment, insofern jede Empfindung in ein gefülltes Bewußtsein einzutreten begehrt und nach ihrem Inhalt verschieden aufgenommen wird. So kann dieselbe Empfindung zu verschiedenen Zeiten in demselben Individuum verschiedene Gefühle auslösen. »Eben darum sind aber auch die experimentalen Versuche einfachster Art stets anfechtbar, weil diese allgemeine Bewußtseinslage bei ihnen nicht berücksichtigt wird und werden kann« (82).

2. Die ästhetischen Gefühle

An die Spitze seiner Ausführungen über ästhetische Gefühle stellt Ziegler die Forderung, »daß das sinnliche Lustgefühl vom ästhetischen nicht rigoros auszuscheiden und abzusondern, sondern durchaus als Durchgangspunkt nicht nur, sondern auch als bleibendes Ingrediens desselben zu betrachten ist« (116). Das gilt vom Wohlgefallen an Harmonie und Konsonanz wie von dem an bestimmten Raumgebilden, Gestalten, Umrissen, Linien. Im Schönen, in dem was ästhetisch gefällt, steckt immer auch sinnlich Angenehmes, im Häßlichen, in dem, was ästhetisch mißfällt, sinnlich Unangenehmes (118). Deshalb kann das Schöne nicht etwas rein Formales sein, es kann nicht von allem Inhalt dabei abgesehen werden. Ebensowenig kann es ein uninteressiertes, interesseloses Wohlgefallen geben, da das Interesse eben nichts anderes als ein Gefühl ist. Was ästhetisch

Digitized by Google

wirken soll, darf nicht nur auf seine Form hin angesehen, sondern muß als Erscheinung betrachtet werden. Das Schöne ist die Erscheinung von etwas, es bedeutet etwas, es wird zum Symbolischen (122 ff.). — Von besonderer Bedeutung für die Kunst sind das Erhabene, das Tragische und das Komische, denen das gemeinsam ist, daß etwas, was an sich Unlust erregen und mißfällig sein sollte, ästhetisch Lust erregt und gefällt. Was wir als erhaben bezeichnen, überwältigt uns zunächst durch seine überragende Größe und ruft in uns ein Gefühl der Depression, des nicht Bewältigenkönnens hervor, das psychologisch auf Spannungsgefühlen beruht. Zum ästhetisch Gefallenden wird das Erhabene durch das Bewußtsein, daß eine zweite, mächtigere Kraft das Übermächtige gemeistert, das Übergewaltige bewältigt, das Übermaß zum Maß zurückgeführt hat, mag diese Kraft nun in uns oder in einer anderen Person ihre Quelle haben. Die Spannung löst sich, das Gefühl des Triumphes, ein Kraftgefühl stellt sich ein: »Großer Menschen Werke zu sehn, schlägt einen nieder, doch erhebt es auch wieder, daß so etwas durch Menschen ist geschehn.« Ähnlich steht es um die ästhetische Wirkung des Tragischen. Der Untergang des Helden weckt, wie alles Leiden, Unlust, die aber Lustgefühlen weicht, wenn wir erkennen, daß jener Untergang als Sühne begangener Schuld notwendig ist, daß der Held selbst diese Notwendigkeit anerkennt und somit als Träger einer Idee, eines großen Wollens und Strebens über Leid und Tod triumphiert. Auch in der Wirkung des Komischen berühren sich Unlust und Lust, von denen die letztere schon um des Gegensatzes willen stärker ist. Unlust fühlen wir, wenn wir jemand in Widerspruch gegen die Vernunft handeln sehen; Lust stellt sich ein, weil jener recht vernünftig zu handeln glaubte und doch ad absurdum geführt wurde; weil wir das Unvernünftige seines Tuns früher als er erkannten, also klüger als er waren. Sind wir es gar selbst, über die wir lachen müssen, so verdoppelt sich gewissermaßen die Lustwirkung des Komischen.

3. Die intellektuellen Gefühle

Unter dem Namen der intellektuellen Gefühle begleiten Gefühle alle Denkprozesse. Daß die Empfindung, das Rohmaterial für alle höheren Prozesse, erst aus dem Gefühl hervorwächst, wurde schon gesagt. Das Gefühl erleichtert auch den Übergang von der Empfindung zur Wahrnehmung. Dieser beruht wesentlich auf Erinnerung. Der ursprüngliche Gefühlston der Empfindung löst nämlich Bewegungen aus, die ihrerseits Spuren, Dispositionen hinterlassen: treten dieselben Empfindungen auf, so werden sie »an dem Gefühl des

Digitized by Google

leichteren Ablaufs als dieselben wiedererkannt«. Das Gefühl beeinflußt ferner die Reproduktion des Wahrgenommenen, die Bewegung der Vorstellungen, indem ganz allgemein gilt: je gefühlsmäßiger, desto reproduktionsfähiger. Im besonderen zeigt die Erfahrung, daß solche Vorstellungen reproduziert werden, welche mit unseren jeweiligen Stimmungen und Gefühlen harmonieren, dadurch selbst Gefühlswert erhalten und durch diesen sich eben jetzt den Eintritt in das Bewußtsein erzwingen. Sodann: was einmal zusammen unser Interesse (das nach Ziegler ja Gefühl ist) erregt hat, uns angenehm oder unangenehm war, das kehrt auch zusammen wieder (149—151). Weiterhin spielt das Gefühl bei aller Phantasietätigkeit eine bedeutsame Rolle, mag diese nun als abstrahierende oder kombinierende oder in der Form der Ergänzung und Determination auftreten; die Seite des Bildes empfängt das meiste Licht, die am stärksten interessiert, d. h. die intensivsten Gefühle erregt. Wie endlich das Gefühl mit dem Gedächtnis im Zusammenhang steht, zeigt sich darin, daß Jugenderlebnisse, die mit Lebhaftigkeit aufgefaßt wurden, dem Alter fester in der Erinnerung haften als später Aufgenommenes. Dieses Kraftgefühl, das sich mit dem Gedächtnis als einem Können verbindet, liegt auch der Freude an der Erwerbung von Kenntnissen und am Besitz bereits erworbener Kenntnisse zu Grunde.

Auch für den Inhalt der Denkprozesse ist das Gefühl entscheidend. Die Bejahung oder Verneinung, durch die im Urteil die Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Verknüpfbarkeit von Vorstellungen ausgedrückt wird, beruht letztlich auf einem Gefühl. Und wenn jede Betrachtung nach dem Wert eine gefühlsmäßige ist (160), so vollziehen sich selbst bei der Begriffsbildung, die ja die in irgend einer Beziehung wertvollen Merkmale ins Auge faßt, Gefühlsprozesse. Überhaupt beruht alles Denken, das auf Notwendigkeit Anspruch erhebt, auf einem Gefühl, dem Evidenz- oder Überzeugungsgefühl (159 f.). Auch die logischen Denkgesetze haben einen gefühlsmäßigen Hintergrund, insofern das Wahrheitsgefühl seinen Inhalt erhält durch die Freude an der Übereinstimmung unserer Vorstellungen mit den Dingen der Außenwelt und untereinander, durch das Wohlgefallen an der Harmonie und die Unlust über den Widerspruch unserer Kenntnisse (161). Andrerseits darf nicht übersehen werden, daß Gefühle oft auch störend und hemmend wirken. Liebe und Haß machen eine objektive Beurteilung unmöglich; daher die Forderung an den Geschichtsschreiber, sine ira et studio darzustellen.

Digitized by Google

4. Die sittlichen Gefühle

Zwischen den sittlichen Gefühlen und den ästhetischen besteht ohne Zweifel eine psychologische Verwandtschaft; denn bei beiden Arten handelt es sich um Wertbestimmungen, um Wohlgefallen oder Mißfallen, Billigung oder Mißbilligung. Daneben unterscheiden sich Ästhetisches und Moralisches doch merklich, indem jenes dem Denken, dieses dem Wollen näher steht und aufs engste mit dem Ichgefühl zusammenhängt; denn jede Handlung ist meine Handlung, und ihre Folgen sind Folgen meines Tuns. So beruht das sittliche Gefühl in letzter Linie auf dem Kraftgefühl, auch sein Ausgangspunkt ist ein körperlich-sinnlicher (164 f). Man könnte nun geneigt sein, die Eigenart des Sittlichen gegenüber dem Egoistischen in der Selbstlosigkeit zu suchen. Demgegenüber muß aber betont werden, daß ein Handeln ohne jede Beziehung auf das Ich gar nicht denkbar ist. Das gilt selbst in den Fällen, wenn die sympathetischen Gefühle des Mitleids und der Mitfreude (von Ziegler auch Gefühle des Wohlwollens genannt), also die Rücksicht auf andere, die Triebfeder des Handelns sind. Ihnen ist immer etwas von Egoismus beigemischt, was schon daraus hervorgeht, daß Mitleid weit häufiger ist als Mitfreude. Von Haus aus sind also die sympathetischen Gefühle ebensowenig schlechthin sittlich wie die Liebe, in der sich in den meisten Fällen der »Bodensatz und Erdenrest des Egoismus« nachweisen läßt. Damit soll der Wert dieser Gefühle nicht geleugnet werden; er wird um so größer sein, je mehr in ihnen die Rücksichtnahme auf die eigene Person zurücktritt. Hier handelt es sich nur um den Hinweis auf die Tatsache, daß der Egoismus natürlich und eine wenn auch noch so schwache Spur von ihm selbst in den als sittlich bezeichneten Gefühlen nachweisbar ist. So ist denn auch, »psychologisch betrachtet, der Eudämonismus ebenso unbestreitbar als berechtigt«; denn wie für alles Handeln Gefühle die Motive abgeben, so »muß auch beim Sittlichen stets ein Gefühl der Lust dabei sein« (170 f.), was auch immer der Ursprung dieses letzteren sein mag. Glück ist das letzte Ziel aller Menschen.

Andrerseits enthält das Wohlwollen doch auch eine Beziehung und Richtung auf andere. Erhält doch das Ich erst im Zusammenhang mit anderen seinen vollen Wert. Das zeigt sich an den anscheinend ganz egoistischen Gefühlen der Eitelkeit, des Hochmutes und des Stolzes, wie an den zum Sittlichen in näherer Beziehung stehenden der Reue, der Scham und der Ehre. Und daß das Gewissen und der sittliche Takt nur im Umgang mit anderen Personen

Digitized by Google

entstehen, der Charakter nur im Strome der Welt sich bilden kann, ist aus der Erfahrung hinlänglich bekannt und braucht nicht im einzelnen dargelegt zu werden.

5. Die religiösen Gefühle

Das Spezifische der Religion ist von Schleiermacher in dem Gefühl schlechthiniger Abhängigkeit erkannt worden. Das ist aber doch nur die eine Hälfte. Wie in dem Erhabenen das Gefühl der Depression mit dem Kraftgefühl, dem Gefühl des Gehobenseins sich berührt, so bildet im religiösen Gefühl der Zug zum Unendlichen, aus der Beklemmung zur Erhebung die notwendige Ergänzung. Kraft seiner Eigenart beeinflußt das religiöse Gefühl das Vorstellen und Denken. Das religiöse Vorstellen wird zur Dichtung, schafft sich ewiges Leben und Gott, der infolge einer besonderen Art von »Einfühlung« nicht anders als persönlich gedacht werden kann. Die höchste Form des religiösen Gefühls ist das Offenbarungsbewußtsein. Auf den Besonderheiten desselben in den einzelnen Religionsstiftern beruht die Verschiedenheit der Religionen.

c) Der Gefühlsverlauf (Gefühl, Affekt, Stimmung)

Für gewöhnlich faßt man die auffallend starken Gefühle zu einer besonderen Gruppe zusammen, den Affekten. Im Hinblick darauf aber, daß es z. B. ästhetische Gefühle gibt, die trotz großer Intensität nicht in Affekte übergehen, kann eine solche Abgrenzung nicht aufrecht erhalten werden. Ebensowenig kann man sagen, daß das Gefühl ein Einfaches, der Affekt ein Zusammengesetztes, weil von Störungen im Vorstellungsverlaufe begleitet, sei; denn auch Gefühle und Stimmungen beeinflussen die Gedanken. Was den Affekt in dieser Hinsicht von ihnen unterscheidet, ist, daß er solche Störungen hervorruft, sie sind seine Folgeerscheinungen. Jeder Affekt nämlich beginnt mit Überraschung, die Folge davon, daß ein übermächtiger Reiz nicht assimiliert werden kann. Der Mensch erscheint dann wie gelähmt. Die untere Stufe dieses Stadiums wird Verblüffung genannt, die oberste Entsetzen. Seine psychologische Eigenart besteht darin, daß eine große Menge Vorstellungen das Bewußtsein erfüllt, so daß auf keine die Aufmerksamkeit besonders sich richten kann. Dieser Umstand hat dazu geführt, eine Gruppe von Affekten der Gemütsentleerung auszusondern, wie er anderseits bewirkt, daß jeder Affekt in seinem Anfangsstadium, als Schreck, unangenehm wirkt, mag sich die Überraschung hinterher auch als eine aus erfreulicher Ursache hervorgehende erweisen. Auf dieses Stadium scheinbarer Entleerung

Digitized by Google

des Bewußtseins folgt nach einiger Zeit das Stadium scheinbarer Erfüllung. In Wirklichkeit hat sich inzwischen die Zahl der das Gemüt erfüllenden Vorstellungen verringert, »der Inhalt einzelner Vorstellungen gewinnt zu seiner Wiederausbreitung« Platz, so daß nunmehr die Entladung des erregten Innern erfolgen kann. Hierbei scheiden sich angenehme und unangenehme Affekte. Jene können sich dabei zu Freudenrausch, Entzücken, Ekstase steigern; sie geben sich nach außen kund in schnellem Vorstellungslauf, in Hoffnungen, in lebhafter Unterhaltung, in gehobener Stimme, elastischem Gang, heiterem Gesichtsausdruck, in Springen und Tanzen. Die Unlustaffekte verhalten sich in dieser Beziehung verschieden: dem »verhaltenen« Ärger steht der sich überstürzende Zorn gegenüber. Hierbei sei noch auf die auffällige Tatsache hingewiesen, daß Affekte ansteckend und übertragbar sind. Zur Erklärung dieser Erscheinung möchte Ziegler statt der Suggestion das Milieu verwenden, »das auf ganz natürliche Weise durch Gedanken- und Gefühlsmitteilung und durch den auf dem Nachahmungstrieb beruhenden Umstand wirkt, daß die Menschen in ausgedehntestem Maße Herdentiere sind« (203).

Der Dauer nach stehen sich Gefühl und Affekt einerseits, Stimmung andrerseits gegenüber. Für den engen Zusammenhang aller drei spricht, daß Stimmungen häufig aus Affekten entstehen, das Abklingen solcher, namentlich von Unlustaffekten sind, wie umgekehrt die Stimmung »die bleibende Disposition zu den ihr entsprechenden Affekten nicht nur, sondern auch zu verwandten Gefühlen aller Art bildet« (204 f). Auch die Arten der Stimmung lassen sich nach ihrem Lust- oder Unlustcharakter zu Gruppen vereinigen. So stehen auf der einen Seite Verstimmung, Niedergeschlagenheit, Verdrießlichkeit u. a. zusammen, auf der andern Seite Heiterkeit, Fröhlichkeit, während die Wehmut jeder von beiden Gruppen zugezählt werden könnte, keiner aber ganz. — Oft entstehen Stimmungen spontan, wenigstens läßt sich ein psychischer Grund nicht nachweisen. In solchen Fällen — man denke an die Verstimmung des Hypochonders, die natürliche Heiterkeit des Gesunden — müssen sie auf körperliche Zustände zurückgeführt werden, so daß das körperliche Gemeingefühl ihre Grundlage ist. — Die Art nun, wie der Mensch zu Stimmungen disponiert ist, bezeichnet man mit dem Ausdruck Temperamente, deren Vierzahl Rümelin um zwei vermehrt hat, indem er die Menschen nach dem verschiedenen Maß der Empfänglichkeit für Lustgefühle in Eukoloi und Dyskoloi einteilt. — Gegenüber dem Temperament ist die Stimmung noch ein Vorübergehendes. Wechselt die Stimmung oft ohne merkliche Veranlassung, so spricht man von Launenhaftig-

Digitized by Google

keit, die auf Mangel an Erziehung und Gewöhnung beruht oder Zeichen eines kranken Geisteslebens ist. Eine gesunde Launenhaftigkeit ist der Humor, den Jean Paul so herzerquickend zur Darstellung gebracht hat, und dessen einziger Vertreter im Altertum Sokrates ist.

V. Jerusalem

Literatur: Jerusalem, Lehrbuch der Psychologie. 3. Aufl. 1902.

a) Allgemeine Charakteristik der Gefühle und Affekte

Das Fühlen ist eine vom Erkennen und Wollen deutlich unterscheidbare »Grundfunktion des Bewußtseins« und erscheint »für die genetische Betrachtung als der Anfang und die Grundlage des Seelenlebens überhaupt« (S. 148)[1]). Auf alle Eindrücke antwortet die Seele zunächst mit einem Gefühl, dem dunklen Lebensgefühl, das, wie unklar es auch sein mag, doch Lust oder Unlust erkennen läßt. Außer dieser Grundrichtung lassen die Gefühle noch zwei andere erkennen: Erregung und Hemmung, Spannung und Lösung. Diese drei Grundrichtungen wirken in den erlebten Gefühlen häufig zusammen, kommen bisweilen aber auch unvermischt vor.

Die Dispositionen zum Fühlen sind allgemein und angeboren. Die mannigfachen Verschiedenheiten darin erklärt man durch den Hinweis auf das jedem Menschen eigene Naturell und Temperament. »Als Naturell werden dabei mehr die verschiedenen Dispositionen für Lust- und Unlustgefühle, als Temperament mehr die Grade der Erregbarkeit bezeichnet« (S. 179). Freilich kann die Mannigfaltigkeit der wirklich vorhandenen Gefühlsdispositionen durch die Temperamentstypen nicht dargestellt werden. —

Allen Gefühlen kommen folgende allgemeine Eigenschaften zu: 1. Sie bewegen sich in Gegensätzen, die, weil Abweichungen von der ruhigen Gemütslage, als positive Zustände aufzufassen sind, zwischen denen sich eine Differenzzone befindet. 2. Alle Gefühle beeinflussen nach dem Grade ihrer Intensität den Gesamtzustand des Bewußtseins. 3. Alle Gefühle äußern sich in Bewegungen, die darum als ihre Symptome gelten. 4. Durch häufige Wiederholung stumpfen sich die Gefühle ab, d. h. sie verlieren an Intensität, was für die Entstehung der Sprache von größter Bedeutung ist. 5. In biologischer Hinsicht stehen die Gefühle sämtlich in engem Zusammenhange mit der Erhaltung des Lebens.

[1]) S. 179 wird das Fühlen weniger klar für eine »Grundfunktion des Organismus« erklärt.

Digitized by Google

Die Grenze zwischen Gefühl und Affekt ist fließend, sofern man den Affekt bezeichnet als einen »bestimmten Gefühlsverlauf, der sich von der ruhigen Gemütslage deutlich abhebt und einen intensiven Einfluß auf den Gesamtzustand des Bewußtseins ausübt« (S. 152). Entsprechend den drei Grundrichtungen des Gefühls verteilen sich die Affekte auf folgende Gruppen: 1. Lust- und Unlustaffekte, 2. erregende und deprimierende Affekte, 3. spannende und lösende Affekte. Stärker noch als die Gefühle äußern sich die Affekte in Bewegungen, den Ausdrucksbewegungen, die entweder auf die Intensität oder die Qualität oder den Vorstellungsinhalt der Affekte hinweisen. So läßt sich die Intensität des Affektes besonders deutlich an den Bewegungen des Herzens erkennen, die Qualität an den sogenannten mimischen Bewegungen der Antlitzmuskeln, der Vorstellungsinhalt endlich an pantomimischen Bewegungen der Arme und Hände, unter denen sich die hinweisenden von den nachahmenden Gebärden unterscheiden.

b) Klassifikation der Gefühle

Neben der oben angedeuteten Einteilung der Gefühle nach den drei Grundrichtungen gibt Jerusalem eine zweite Übersicht, für die der Einteilungsgrund in der intellektuellen Grundlage der Gefühle gegeben ist. In dieser Beziehung sind die Gefühle, die mit Sinnesempfindungen und Wahrnehmungen verbunden sind, die sinnlichen (Farben-, Ton-, Geruchs-, Geschmacks-, Wärme-, Kälte-, Bewegungsgefühle, Gemeingefühl), zu scheiden von solchen, die mit Vorstellungen und Urteilen verbunden sind. Die letzteren, die als höhere Gefühle bezeichnet werden, lassen sich dann weiter gruppieren nach der Beziehung zur Erhaltung des Lebens. Der Trieb nach Erhaltung erscheint auch beim Menschen in den beiden Formen des Selbsterhaltungstriebes und des Arterhaltungstriebes. Da der Mensch von Natur aus ein soziales Wesen ist, so wird sein Gefühlsleben nicht nur durch sein eigenes Wohl und Wehe beeinflußt, sondern auch durch das Wohl und Wehe der Gemeinschaft, der er angehört. So sind denn zu den höheren Gefühlen zunächst die Individual-, Familien-, patriotischen und Mit-Gefühle zu rechnen. Außerdem gehören hierher alle jene Gefühle, die sich aus der Betrachtung der Natur und des Weltganzen, aus den Beziehungen des einzelnen zur Gesamtheit und der Betrachtung des eigenen Seelenlebens entwickeln; das sind die sittlichen, ästhetischen und intellektuellen Gefühle. Es ergibt sich mithin folgende Übersicht:

Digitized by Google

A. Einteilung der Gefühle nach ihren Grundrichtungen:
   I. Gefühle der Lust und Unlust,
   II. der Erregung und Depression,
   III. der Spannung und Lösung.
B. Einteilung der Gefühle nach ihrer intellektuellen Grundlage:
   I. Sinnliche Gefühle.
   II. Höhere Gefühle:
      a) Individualgefühle,
      b) Familiengefühle,
      c) Patriotische Gefühle,
      d) Sympathetische Gefühle,
      e) Sittliche Gefühle,
      f) Religiöse Gefühle,
      g) Ästhetische Gefühle,
      h) Intellektuelle Gefühle. (Forts. folgt.)

Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule

Von
P. Zillig in Würzburg

(Fortsetzung)

Nehmen wir den Unterricht im Rechnen. Leitet mich dabei die Absicht der Erziehung, so lehre ich Rechnen als Unterstützung im Streben nach Wahrheit. Ich stelle es in den Dienst der Verdeutlichung des gesamten Sachunterrichts. In der Geschichte hilft es mit zur Gewinnung der Klarheit in der Zeitvorstellung wie in der Vorstellung der Veränderung in den Zuständen. In der Geographie trägt es dazu bei, die Klarheit in der Raumvorstellung, in der Vorstellung der Ausbreitung, der Erhebung im Raume, der Größe, der Entfernung, zu steigern. In der Naturkunde bewirkt es größere Helligkeit in der Vorstellung der Merkmale der Dinge und des Geschehens. Der pädagogische Rechenunterricht hat so von Anfang eine bedeutende Aufgabe: er lenkt die kindliche Aufmerksamkeit von frühe und mit Beharrlichkeit hin auf die sorgfältige Beachtung der sinnlichen Bedingungen alles Erlebens und jeder Erfahrung, der Zeit und des Raumes. Er ist somit ein Teil der Anleitung zu richtiger Erkenntnis. Er regt den Sinn für Genauigkeit in der Ermittlung des Tatsächlichen, für Sicherheit und Gewißheit in der Auffassung der Wirklichkeit mit an. Er pflanzt das Streben nach Ergründung der Naturverhältnisse und Hergänge mit in die kindliche Seele. Aber er hat außer

Digitized by Google

seiner Richtung auf Erkenntnis auch noch eine Richtung auf unser persönliches Leben. Er arbeitet mit an der Begründung der sittlichen Lebensklugheit, welche in der verständigen Anwendung der irdischen Hilfsmittel bei der Ausrichtung unserer höheren Bestimmung besteht. Ihm obliegt die Vorbereitung auf die Ökonomie im Leben, auf die wirtschaftliche Ordnung darin, welche eine Voraussetzung moralischer Selbsterhaltung ist. Er stellt sich darum vom Beginn an zugleich auf den Boden der unmittelbaren Anwendung. Er stützt sich auch auf Aufgaben aus dem Leben, aus der alltäglichen Erfahrung der Kinder. Seine Unterlagen sind hier die Anwendungsgebiete im häuslichen und heimatlichen Leben, sein Inhalt ist das Umgehen mit den Rechensachen, die da gebraucht werden. So macht er die Kinder allmählich vertraut mit den Grundbegriffen der Wirtschaft, mit den nächsten Gelegenheiten des wirtschaftlichen Verkehrs, mit den Elementen aller wirtschaftlichen Ordnung. Dabei weist er, wie es sich schickt, auf die sittlichen Gesichtspunkte in der Wirtschaft hin: auf die Ehrlichkeit im Gebrauch des Geldes, auf die Sparsamkeit und Fürsorge in der Verwaltung des Geldes, auf die Gerechtigkeit in Handel und Wandel, im Gebrauch von Maß und Gewicht, auf die Billigkeit in der Regelung der Lohnverhältnisse, auf die Nächstenliebe im Zinsnehmen. . . . Wenn ich dagegen im Rechnen nicht an Erziehung denke, dann entschwindet dem Unterricht vor allem wieder der Bezug zum Kind. Ich habe dann vielleicht wieder nur in ganz ungefährer Vorstellung die künftige mögliche Nützlichkeit in den Brotbestrebungen im Sinn, oder die Brauchbarkeit in einzelnen Berufen, wie dem des Kaufmanns, oder ich denke wieder bloß an die Prüfung, bei welcher Gewandtheit im Ziffernrechnen, Fertigkeit im Lösen künstlicher Aufgaben fast noch mehr in die Wagschale fallen, als mechanische Lesefixigkeit und orthographische Säuberlichkeit. Dann rückt der Unterricht abermals weit ab von dem geistigen Leben des Kindes. Dann kümmert er sich den Deut um die Pflege der Raum- und Zeitauffassung. Dann ist auch bei ihm das Buch die Axe des Lehrens und Lernens, das Buch mit seinem Sammelsurium der unwahrscheinlichsten Aufgaben, mit seiner Last von unvernünftigen Zumutungen an die Schüler, dann werden wieder bloße Nachahmung und Übung zum unterrichtlichen Hauptgeschäft, und Gehalt, Geist, Lebensfruchtbarkeit fehlen. Zum dritten Male frage ich: Braucht der pädagogische Rechenunterricht den Vergleich mit dem Rechenunterricht als Fertigkeitsunterricht zu scheuen? Werden seine Schüler hinter jenen des andern einmal im »Leben« zurückstehen müssen? Wieder drängen sich Erscheinungen gerade aus dem »Leben« heran,

Digitized by Google

welche direkt auf den »praktischen« Rechenunterricht in den Schulen zurückzeigen und getreu besprochen sein wollen. Doch auch sie seien abgewiesen.

Also der pädagogische Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen ist praktischer Unterricht im besten Sinn, Unterricht mit wertvollen Folgen für das Leben. Aber ich gehe weiter. Auch in allen seinen übrigen Richtungen, ganz besonders in seinen ausgesprochen idealen, ist der erziehende Unterricht eminent praktischer, wahrhaft Lebensunterricht. Der Religionsunterricht hat zu seinem Mittelpunkt Jesus und sein Gottesreich und steht im Dienst der Hebung des religiösen, kirchlichen Lebens. Der Geschichtsunterricht hat zu seinem Mittelpunkt das Heraufkommen des deutschen Volkes unter seinen großen Führern und steht im Dienst der Hebung des Gemeinsinns. Der Unterricht in der Kunst hat ja zu seinem Mittelpunkt die deutsche Dichtung, das edle Volkslied, das Heimatgut an Darstellungen des Schönen und steht im Dienst der Hebung der Gemütsempfänglichkeit und Verständnisfähigkeit für die Schöpfungen der Kunst. Der Unterricht in der Erkenntnis hat ja zu seinem Mittelpunkte die heimische Erdoberfläche und die umgebende Erscheinungswelt und steht im Dienst der Vorbereitung auf ein nüchtern verstandesmäßiges Handeln im Anschluß an die gegebenen örtlichen und natürlichen Bedingungen. Der Unterricht endlich in den Beschäftigungen und im Turnen hat ja zu seinem Mittelpunkt die unmittelbare Pflege der Arbeit, der körperlichen Bewegung selbst und stehen beide durch Beförderung der Anstelligkeit, Rüstigkeit, der Willenszuversicht direkt im Dienst der Lebensverwendbarkeit. Zeichnen, Beschäftigung und Turnen bereiten außerdem durch Übung des Auges, der Hand, der Sinne überhaupt auf geschicktes Schaffen vor. Braucht der pädagogische Unterricht in allen den soeben berührten Richtungen etwa den Vergleich mit dem Lern- und Fertigkeitsunterricht zu scheuen, oder können seine Schüler sich darin mit jenen des Lern- und Fertigkeitsunterrichts im künftigen »Leben« nicht messen? Gerade hier drängen sich Erscheinungen des »Lebens« in besonders großer Zahl und mit sehr ernster Bedeutung heran und verlangen ungestüm in ihren Zusammenhängen mit dem Lern- und Fertigkeitsunterricht in Religion und Geschichte, Dichtung, Gesang und Zeichnen, Geographie und Naturkunde, Arbeit und Turnen untersucht zu werden. Auch mahnende, warnende, strafende Stimmen, Stimmen religiöser, vaterländisch gesinnter Männer, Stimmen von Vorstreitern der Gesundheitspflege in geistiger und leiblicher Hinsicht vernehme ich wieder. Doch ich will auch an allen erweisbaren und erwiesenen Lebensfolgen aus dem Lern-

Digitized by Google

und Fertigkeitsunterricht der Schulen in den bezeichneten Lehrgebieten still vorübergehen.

Die Frage von der praktischen Tragweite des erziehenden Unterrichts ist mit dem Hevorgehobenen noch lange nicht erschöpft. Zu diesem wäre noch zu stellen, was bei der Aussprache über den ersten und zweiten Differenzpunkt bereits über die praktische Bedeutung des erziehenden Unterrichts auszuführen war, insbesondere die hohe Geltung von Gesundheitspflege und Bildung der Intelligenz auf dem Boden des Erziehungsgedankens und die Wichtigkeit von Interesse und Charakter für die Berufsanleitung. Ergänzend wäre namentlich die große Bedeutung der Begründung und Rückbeziehung alles Lehrens auf die Individualität für die Berufserwählung und die spätere Berufstätigkeit sowie die Auswirkung des Lehrens in einem freien Schulleben für die Entwicklung der Willensentschiedenheit ins Licht zu setzen. Das Nachdenken hierüber sei dem Leser empfohlen.

Es war schon früher einzuschärfen und ist hier nachdrucksamst noch einmal zu betonen, daß praktisch und praktisch zweierlei ist: das eine Mal das Nützliche im Dienst des Guten, das andere Mal das Nützliche im Dienst des Egoismus. Erziehung, erziehender Unterricht haben nur das Nützliche im Sinn, das da dem Guten mit zu festem Stande in der Welt verhilft; der Artikel meint dagegen das Nützliche, das dem Vorteil des Ich frommt. Eine weiter dringende Überlegung hätte wieder auseinanderzuhalten das Nützliche als Hilfe im persönlichen und das Nützliche als Hilfe im gemeinschaftlichen Idealstreben und müßte zuletzt zeigen, wie nicht nur das persönliche und gesellschaftliche Höherstreben, sondern auch die Begünstigungen eines jeden miteinander in Wechselwirkung stehen. Dabei würde die außerordentlich große praktische Tragweite des erziehenden Unterrichts noch heller eingesehen. Einiges hiervon wird noch zu sagen sein.

Der Artikel wähnt dem phantastischen Zerrbilde, das er vom erziehenden Unterricht den Lesern der bayerischen Lehrerzeitung vorführt, den abstoßendsten Zug zu geben, indem er ihm den Zug des Unnützen gibt. Woher hat er die ausreichende Erfahrung dafür, aus welcher Anweisung Herbarts oder Zillers, aus welcher Schule mit rechtem erziehenden Unterricht kann er es bezeugen, daß im erziehenden Unterricht nichts gelernt werde, der Schüler keine positiven Kenntnisse und keine Fertigkeiten fürs Leben empfange? Es ist unter Beweis zu stellen, daß es außer dem psychologisch geregelten Lernen, welches der erziehende Unterricht fordert und dem alle nachstreben, in denen der Geist des erziehenden Unterrichts lebt, ein

Digitized by Google

zweites ebenso richtiges Lernen gar nicht gibt und nicht geben kann. Das sollte übrigens seit Pestalozzi jedem Lehrenden geläufig sein. Das habe ich an mir und noch an jedem, der einfältig sich um erziehenden Unterricht bemüht, erfahren, daß mit demselben ein Ernst und eine Aufopferung im Lehrenden erwachen, wovon er vordem keine Ahnung hatte, daß die Treue im kleinen den Lehrenden erfaßt, daß er in Bezug auf Vorbereitung für den Unterricht, methodische Erwägung jeder Aufgabe, gewissenhafter Durcharbeitung derselben von einem Eifer, einer Ausdauer und einem Verantwortlichkeitsgefühl ergriffen wird, die ihm als etwas völlig Neues in der Seele vorkommen. Ich habe aber auch das erfahren, daß dem Lehrenden nun am Kind selbst auf einmal viel gelegen ist, daß er sich gerade um die geistig Armen, die Versäumten, die Letzten mit Geduld und Liebe annimmt, daß er darin seine Pflicht setzt, jedem auf seinem Wge entgegen zu kommen und ihm den Lehrinhalt wahrhaft zu vermitteln. Ich habe endlich aber auch das erfahren, daß brach gelegenes Erdreich sich mit erfreuenden Keimen bedeckte, Gleichgültigkeit und Stumpfheit zu weichen begannen, tote Augen und Mienen sich belebten, Stumme zu reden anfingen, Heimatliches, Religiöses, Geschichtliches Anteilnahme fand, der Sinn für Erfahrung sich regte, Anfänge eigenen Nachdenkens und Urteilens sich zeigten, die Darstellung in Wort, Bild und Schrift sich vervollkommnete, ein neues geistiges Leben im Werden war. Ich habe weiter erfahren, daß dieses geistige Leben hineinwuchs in das spätere Leben des Menschen, daß es diesem zum Bedürfnis wurde, sich auch in der Zeit der Berufsvorbereitung und Berufsübung in den allgemein menschlichen Interessen zu betätigen, daß Berufserfassung und Berufsarbeit davon durchgeistigt und getragen war, daß die Berufserfüllung auf der Grundlage dieses geistigen Lebens weitgehende Ansprüche befriedigte, daß der schönste Teil des Lebensglücks in der fortgesetzten Pflege dieses geistigen Lebens wurzelte.

Der erziehende Unterricht bewährt sich gerade darin als rechter Unterricht, daß er nicht allein in den Menschen starke, fortwirkende Antriebe zum inneren Weiterstreben legt, sondern den Menschen auch lehrt, wie er fortlernen soll. Die Weise des erziehenden Unterrichts ist nicht das Frage- und Antwortspiel der Katechese, sondern das Lehrgespräch. Dabei weiß der Lernende, wozu er lernt, er weiß unterm ganzen Lernvorgang um das Ziel seiner geistigen Tätigkeit; er empfängt aber auch allmählich ein deutliches Bewußtsein aller notwendigen Schritte beim verständigen Lernen. Beim Lehrgespräch des erziehenden Unterrichts tritt der Lehrende zurück. Er hat allerdings

Digitized by Google

die Führung, macht einmal einen Einwurf, erhebt einen Zweifel, gibt einen Fingerzeig, weist auf Übersehenes hin, aber im übrigen hütet er sich, durch vorschnelle eigene Entscheidung die Gedankenbewegung in den Schülern möglichst rasch zur Ruhe zu bringen. Seine nächste Absicht ist darauf gerichtet, die geistige Regsamkeit in den Schülern anzufachen, sein höherer Gesichtspunkt ist jedoch dieser, die Schüler in solche innere Tätigkeit zu versetzen, daß sie eine wichtige Wahrheit durch sich selber erwerben. Darum dürfen sich dieselben auch ungescheut in aller Freiheit äußern, einander selbst Einwürfe machen, sich auf Falsches hinweisen, einander selbst aufklären und die Widersprüche in ihren Vorstellungen selbst ausgleichen. Sie dürfen miteinander reden, wie sie daheim mit Geschwistern und auf dem Spielplatz mit Kameraden sich austauschen. Da wird keine Meinung abgeschnitten, unterdrückt, noch weniger verlacht oder gescholten, sondern jede darf sich ans Licht wagen. Es wird von den Schülern ausdrücklich überlegt, was beim Lernen zuerst, was an folgender Stelle zu besorgen sei. Sie selber setzen die Fragen fest, welche zu lösen, bedenken den Weg, auf welchem die Lösung zu versuchen, vergleichen das gewonnene Ergebnis mit dem Sinn der Frage, suchen den richtigen Platz dafür im Zusammenhang des bisher Gelernten, stellen Aufgaben für die Anwendung. Und so durch die Jahre. Und wenn es anfangs noch so viele Geduld und Hingabe von seiten des Lehrenden erfordert, nach und nach erstarken die Schüler im richtigen Lernen doch immer mehr und prägen sich dies Verfahren dabei zunehmend fester ein. Sie machen es tagtäglich aus und gewinnen ein wachsend helleres Bewußtsein davon, daß alles Lernen Selbstbildung sei. Und wenn die Schule sie einmal entläßt, nehmen sie nicht allein den Trieb sich selber fortzubilden, sondern auch die Befähigung hierzu mit hinüber ins Leben. Dabei ist Eines noch hervorzuheben. Der erziehende Unterricht leitet die Schüler keineswegs nur etwa so im allgemeinen zum richtigen Lernen an, indem er ihnen allmählich die Schritte bewußt macht, die in allem Lernen, gleichviel welches sein Gegenstand, nacheinander auszuführen; sondern er macht sie auch darauf aufmerksam, worauf es bei den verschiedenen Richtungen des Lernens noch im besonderen ankommt. Denn darin beruht, abgesehen davon, daß er stets wertvolle Aufgaben in seine Mitte stellt, und die Selbsttätigkeit in aller Weise anregt, ja seine Hauptstärke, daß er jedes Fach genau so behandelt wie es dessen Natur verlangt, die Fächer des Umgangs gemäß dem Wesen des Umgangs, jene des Geschmacks gemäß dem Wesen des Geschmacks und die der Erfahrung und Erkenntnis gemäß dem Wesen der Erfahrung und Erkenntnis.

Digitized by Google

Die Schüler empfangen ein Bewußtsein davon, daß das Religiöse, Geschichtliche etwas anderes sei als das Poetische, und dieses wieder etwas anderes als das Wirkliche, Verstandesmäßige; und daß das Lernen in einem jeden dieser Gebiete seine eigenen Ansprüche erhebe. Der erziehende Unterricht ist dadurch elementare Erkenntnislehre.

Beim erziehenden Unterricht lernt der Schüler das in allen Richtungen des Lernens vor allem Entscheidende: daß es keinerlei geistige Frucht gebe außer der selbst erworbenen, daß der Mensch niemals einen Bewußtseinsinhalt habe, außer demjenigen, den er sich selber verdankt. Dieser Grundzug tiefinnerlichster Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit in jederlei Art des Lernens, der den erziehenden Unterricht auszeichnet, überträgt sich auf alles geistige Streben, das vom erziehenden Unterricht angeregt wird. Die Schüler lernen an der Hand des erziehenden Unterrichts in den unterschiedlichen Gebieten, daß der Weg zu den allgemeineren Gedanken allemal durch Selbsterlebtes, Selbsterfahrenes mittendurch leitet und daß der Gipfel niemals erreicht wird, wenn man die Mühe des Aufstiegs scheut; daß ihnen keine einzige Wahrheit durch andere zu teil werden kann, daß auch kein Buch ihnen die Arbeit des Selbstempfindens und -Vorstellens, Selbsturteilens und -Erfassens jemals abzunehmen vermag.

Der erziehende Unterricht achtet also das geistige Grundgesetz aller Erkenntnis: das Gesetz der Ursprünglichkeit. Und damit achtet er auch das Grundgesetz alles Lehrens und Lernens: das Gesetz der Verhältnismäßigkeit. Weil er stets im Auge behält, daß jedes Kind nur von seinem eigenen Bewußtsein, seinen eigenen Vorstellungen aus und nur durch seine eigene Kraft innerlich weiter kommen kann, daß alles Denken sich nur in den Vorstellungen vollzieht, die das Kind wirklich hat, daß diese Vorstellungen die einzige tatsächliche Unterlage für alle denkende Tätigkeit des Kindes sind, so führt er das Kind auch niemals über sich selber hinaus: jedes Kind bemächtigt sich der Wahrheit in dem Verhältnis zu seinem Bewußtsein und seiner geistigen Kraft. Die Erkenntnis des Kindes ist im psychologischen Sinn wahre Erkenntnis, Erkenntnis, für die das Kind stets eintreten, die es erweisen kann.

Der erziehende Unterricht führt zu dem psychologisch allein möglichen Wissen. Ein anderes Wissen gibt es auch für den höchststehenden Forscher nicht: auch dieser weiß nicht mehr, als was er tatsächlich selber innerlich ausgemacht und durch seine eigene Kraft erkannt hat; auch ihm vermögen andere und vermögen Schriften nichts zu geben. Die psychologischen Bedingungen des Erkennens

Digitized by Google

sind von durchgreifender Gültigkeit vom ersten Dämmerschein des geistigen Lebens an bis zu den Lichthöhen des Denkens.

Der erziehende Unterricht begründet die Stetigkeit im Wissen. Er schließt jeden neuen Gedanken an das bis dahin erworbene Bewußtsein an. Die Achse des Lernens ist immer der eigene Vorstellungskreis des Kindes. Das Lernen ist Wechselwirkung des neuen und des älteren Bewußtseinsinhaltes. So geschieht der geistige Fortschritt im innigen Anschluß an die dafür bereits vorhandenen Anknüpfungspunkte im Bewußtsein.

Der erziehende Unterricht erzeugt das dauerhafte Wissen. Dauer kann nur die Vorstellung, der Gedanke gewinnen, welche mit Erwartung, mit Freudigkeit durch das Bewußtsein angeeignet wurden, welche Aufnahme in die Verbindungen des Selbst fanden. Der erziehende Unterricht hält sich an die geistigen Bedürfnisse des Kindes. Er nötigt nichts auf, er drängt und treibt nicht mit äußeren Gewaltmitteln, er bearbeitet nur die Aufgaben, denen das Kind von sich aus entgegenkommt, er schont allerwege die Frische der Empfänglichkeit, die individuelle Kraft, er weiß es, daß die einzelne Vorstellung langsam an Klarheit und Bestimmtheit zunimmt, daß allgemeine Vorstellungen, Begriffe, noch langsamer an Helligkeit und Deutlichkeit wachsen, daß die Vorstellungszusammenhänge, die Begriffsordnungen, endlich am meisten Zeit zu ihrer Ausreifung brauchen. Darum hütet er sich vor Häufung und Übertreibung der Ansprüche, darum lädt er ein zum Verweilen mit der Aufmerksamkeit, zu ruhigem Sichbesinnen. Darum hält er sorgsam auseinander, was des Kindes und des gereiften, wissenschaftlichen Mannes, darum ist sein ganzes Verfahren so durchaus schlicht und einfach, abhold allem Künstlichen und Verstiegenen, der gerade Gegensatz zur fachwissenschaftlichen Lehrweise, welche das System, nicht das lebendige Bewußtsein des Lernenden zum Mittelpunkt hat, nicht auf Bildung, sondern auf Mitteilung von Buchwissen ausgeht, deren Vehikel das Lehrbuch oder Heft, nicht die Auffassung des Schülers ist.

Der erziehende Unterricht führt endlich jeden einzelnen zum Wissen und zwar zu seinem Wissen, zu der Tiefe, dem Reichtum, der Ordnung und Beherrschung der Gedanken, deren er nach seiner geistigen Kraft und seinem individuellen Bewußtsein in den Gebieten der Erkenntnis fähig ist.

Der erziehende Unterricht begründet das Wissen, das allein dem Sinn des Wissens entspricht. Denn nicht das, was die Bücher einschließen, ist Wissen; das war vielleicht Wissen in dem Bewußtsein derjenigen, welche die Bücher schrieben; es kann aber auch bloße

Digitized by Google

Gelehrsamkeit, Aufgesammeltes aus Schriften gewesen sein, das wieder zu Büchern verwendet wurde. Der Bücherinhalt kann auch wieder Wissen werden, wenn ihn ein Bewußtsein von neuem tatsächlich in sich erzeugt; er kann aber auch wieder nur toter Gedächtnisbesitz werden, wenn er nicht erworben, sondern nur einfach hingenommen wird. Wissen ist dem Sinn nach nur das Selbsterkannte. Ein Bauer kann deshalb an wahrem Wissen leicht einen Gelehrten übertreffen. Und dieses echte Wissen, das im Menschen tatsächlich geworden ist und darum auch ihm wirklich gehört, das im Menschen auch, gleich einem lebendigen Quell, nie versiecht, gewinnt der Schüler im erziehenden Unterricht.

Aber nützt es auch im Leben? Da es ein Wissen aus unmittelbarem Interesse ist, so ist eigentlich die Nützlichkeit im Leben nicht der rechte zureichende Maßstab seines Wertes; es überragt vielmehr diesen Maßstab so unvergleichbar weit als das Ethische, dem das unmittelbare Interesse nahe steht, über das Nützliche hinausgeht. Das Wissen aus unmittelbarem Interesse hat Anteil am Wert des unmittelbaren Interesse selber und fällt mit diesem unter die Beurteilung nach den sittlichen Ideen, zu welchen es in Beziehung steht. Dennoch soll es auch einmal aus dem Augenpunkt des Artikels, der Nützlichkeit im Leben, geschätzt werden.

Da ist zunächst hervorzuheben, daß alle weitergehende Bildung, wie sie die Mittel- und Hochschulen anstreben, gar keine bessere Grundlage erhalten kann, als sie das Wissen aus unmittelbarem Interesse gewährt. In zweifacher Hinsicht nicht. Einmal in dieser, daß das unmittelbare Interesse selbst, die lautere, begierdefreie Hingabe an das Lernen, die einzig edle und zugleich unverwüstliche, triebkräftige Wurzel alles geistigen Weiterstrebens ist. Das unmittelbare Interesse suchet in keinem Unterrichtsgebiete nur die Befriedigung einer selbstischen Regung, es arbeitet ohne Gedanken an äußere Erträgnisse, es lebt in seinem Gegenstand und geht darin ohne Rest auf, es bringt ihm immer die gleiche Achtung entgegen, es ist geduldig und beharrlich, auch wenn einmal Schwierigkeiten zu besiegen sind, es erträgt und übersteht alles, weil es nichts für sich sucht. Solcher Geisteszustand ist zuverlässig der vortrefflichste Ausgang jeder tiefer dringenden Beschäftigung mit den Sprachen, mit der Geschichte, mit den Wissenschaften. Denn nur der unermüdlichen Freudigkeit im Lernen, der Einfalt in der Absicht bei den Studien, der Werthaltung der Bildungsgüter um ihrer selbst willen winkt am Ende der wahre Preis aller geistigen Arbeit in den Mittel- und Hochschulen: die volikommenere Humanisierung, die festere Begründung edler

Digitized by Google

Menschlichkeit. Aber noch in einer andern Hinsicht ist das Wissen aus unmittelbarem Interesse die beste Grundlage für alle weitergehende Bildung. Der Unterricht in Religion und Geschichte, in den Elementarfächern der Kunst, in Natur- und Erdkunde führt zu inhaltlich wertvollen Vorstellungen und Gedanken, die für Aneignung neuer Vorstellungen und Gedanken aus diesen Gebieten wohl verwendbar sind. Es ist mit dem unmittelbaren Interesse nicht so, daß es etwa mit leerer Luft zu vergleichen wäre, sondern es wird nur von bedeutsamen Vorstellungen und Gedanken aus den mannigfaltigen Gebieten des Unterrichts hervorgerufen und getragen, nur von solchen Vorstellungen und Gedanken, die auf das Bewußtsein machtvoll wirken, die zu religiösen, ethischen, geistigen Gemütsfolgen führen, die hinabreichen in die Tiefen der Gefühle. Durch solche Vorstellungen und Gedanken wird im Menschen zuverlässig die rechte Auffassungsfähigkeit angelegt, der Sinn für neue Aufgaben.

Indes ist das Wissen aus reinem Interesse nicht nur die beste Grundlage für alle »höhere« Bildung, sondern, wie schon früher zu streifen war, auch für alle Berufsschulung. In dieser Richtung muß fürs erste wieder darauf hingewiesen werden, daß in jeder Art Werkstätte, Magazin und Comptoir, Fachschule, oder wo immer sonst die Anleitung zum Beruf erteilt werde, das unmittelbare Interesse, der unverfälschte Lerneifer, geistige Regsamkeit und Empfänglichkeit, Vielseitigkeit des geistigen Strebens, die beste Grundlage der Einführung in den Beruf ist. Zum Teil aus den nämlichen Gründen, aus welchen das unmittelbare vielseitige Interesse auch die beste Grundlage für die Studien bildet. Denn auch für alle Arbeit mit der Hand, für Geschäft und Gewerbe, Industrie und Handel, Verkehr — für jede Richtung und Weise des Schaffens ist die Fähigkeit selbstloser Hingabe an die Berufsansprüche die allererste Bedingung zur Erlangung der Tüchtigkeit. Denn nur bei solcher Fähigkeit überträgt der Lernende die mancherlei Unbequemlichkeiten und noch die anderen Dinge, welche mit der Berufserlernung öfters verknüpft zu sein pflegen, harrt er aus und bemüht er sich auch in den kleinen und anscheinend weniger notwendigen Anforderungen des Berufs. Nur bei solcher Fähigkeit widmet er sich jedem Auftrag mit voller Aufmerksamkeit und ganzer Kraft, sieht er nicht auf das Ende der Beschäftigung, sondern auf diese selber, wird er ein Mensch, dem an der Arbeit als solcher liegt, der darin lebt und sein Wissen und Können an das möglichste Gelingen derselben setzt. Nur bei solcher Fähigkeit wird er behütet vor der Gefahr zu versinken in Egoismus, im Beruf nur das Brot, bloß die nährende Kuh zu sehen, die Mit-

Digitized by Google

menschen einmal nur zu gebrauchen und auszunützen für seinen Vorteil und Gewinn, lernt er vielmehr die Berufsverrichtungen anzuknüpfen an allgemeinere Ziele und Bestrebungen, auch in der Bearbeitung der Materie doch nicht dem Materialismus des Lebens zu verfallen, sondern sich als Mensch, das heißt Geistesbegabten, zu behaupten, auch im Dienst der Maschine nicht zu veröden und Maschine der Maschine zu werden, sondern für höhere Aufgaben Sinn und Zugänglichkeit sich zu bewahren. Was das bedeute, daß der Mensch befähigt sei, den Beruf nicht nur aus Brotsucht und nur so äußerlich nachahmend und sich damit abfindend, sondern mit Hingabe und Verständnis zu erlernen, daß hinter dem Mechanischen Gedanke, geistige Kraft stehe, daß der Arbeitende nicht bloß von Schlaf, Essen und Trinken, Lustbefriedigung zur Werkstätte, Fabrik und von diesen wieder dorthin zurückkehre, nicht ein lediglich Begehrlicher sei, dem die Arbeit weder Aufgabe noch Freude, sondern nicht zu umgehendes Mittel zur Erlangung von Geld, der Bedingung der Bedürfnis- und Lustbefriedigung, muß man sich aus dem Leben, das hierfür Belege nach der Seite hin, wie es nicht sein sollte, in Hülle und Fülle bietet, deutlich machen.

Es muß hier aber im besondern noch das folgende hervorgehoben werden. Das Wissen, das der erziehende Unterricht erzeugt, ist die Frucht geistiger Selbsttätigkeit; wie schon zu betonen war, ursprüngliches Wissen. Indem der Schüler auf dieses Wissen ausgeht, trachtet er mit voller Absichtlichkeit nach einem vorher klar und sicher bestimmten Ziele hin, das er sich selber gesetzt hat. Er arbeitet eine ganze Zeit hindurch im steten Hinblick auf dieses Ziel und ruht nicht eher, als bis er es erreicht hat. Währenddem er nach dem Ziele strebt, werden die mannigfaltigston geistigen Vorgänge in ihm angeregt und in Bewegung gesetzt. Es werden vor allem seine individuellen Erfahrungen, Erlebnisse, Urteile, Gedanken wachgerufen. Er übt sich im Reproduzieren seiner Vorstellungen nach festen Gesichtspunkten. Er lernt unter seinen Vorstellungen sich umsehen, dieselben in ihrem Inhalt für eine bestimmte Absicht gleichsam mustern und gemäß dieser Absicht ordnen. Das ist die Vorbedingung jeder denkenden Auffassung eines neuen Inhalts. Der Schüler wird aber auch angehalten, an seinen Vorstellungen selbst Kritik zu üben, ihre Lücken und Mängel zu erkennen und durch weitere Erfahrungen, Erlebnisse, durch erneutes Überlegen zu ergänzen und zu berichtigen. Er wird angeleitet zum Erwerb richtiger Anschauungen, sinnlicher wie Gemütsanschauungen, und zur zutreffenden Deutung derselben. Das ist denkende Neuauffassung selber. Der Schüler empfängt weiter-

Digitized by Google

hin Anregung, die frisch erworbenen Vorstellungen, soweit es Erfahrungsvorstellungen, auf ihren Gedankengehalt zu untersuchen; soweit es Gemütsvorstellungen, die darin eingeschlossene Einsicht aufzufinden. Er muß zu diesem Zwecke vergleichen, urteilen, das eine Mal in der Richtung auf begriffliche Erkenntnis, das andere Mal in der Richtung auf Geschmack oder Gewissen. Das ist Fortschreiten von der Aneignung der Erfahrungs- und Erlebnisvorstellungen zur Aneignung von Erfahrungs- und Erlebnisbegriffen, womit die Übung im mannigfaltigen Durchlaufen von Reproduktionen, im genauen Zerlegen zusammengesetzter Inhalte, im beharrlichen Festhalten von Gesichtspunkten, im Sondern des Notwendigen und Zufälligen, des Wesentlichen und Wechselnden, im Zusammennehmen des Hauptsächlichen und in der Einstellung desselben in seine Reihe verbunden ist. Zuletzt muß der Schüler die erworbenen Gedanken in ihren Verbindungen verschiedentlich durchgehen, bis sie ihm geläufig sind und er sich Herr darüber weiß. Den Beschluß macht die Überführung in den Gebrauch. So lernt der Schüler durch Jahre seine Aufmerksamkeit lenken, Vorstellungen in der Mitte des Bewußtseins festhalten, Reproduktionen nach einem Ziele steuern, unterscheiden und sichten, eindringen in einen allgemeineren Sinn, Gedanken vereinigen und überschauen. Außerdem wird seine Phantasietätigkeit auf alle Weise angeregt und gepflegt, namentlich in der Vorstellung vergangenen Lebens, in der Vergegenwärtigung des Entfernten und Fremden, in der Ausmalung dichterischer Verhältnisse, in der Gestaltung von Kombinationen. In solcher geistigen Verfassung, bei innerer Geweckteit, bei der Gewöhnung zum Nachdenken, zur Besinnung, zu eigenem Erfassen, zu Gründlichkeit und Ernst, zu schöpferischem Sichversuchen fällt zuversichtlich die Berufsanleitung leichter werden die Berufsverrichtungen rascher und besser begriffen, sicherer und vollkommener ausgeführt, wird der Fortschritt im Beruf selber mehr verbürgt, als es der Fall wäre, wenn dem Lehrling im Beruf die geistige Schulung abginge. Auch dafür bietet doch das allernächste Leben der Bestätigung genug. (Forts. folgt.)

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Evangelischer Religionsunterricht

Reukauf-Heyns »Grundlegung und Präparationen«

Von Dr. G. von Rohden-Düsseldorf

(Schluß des ersten Teils)

4. Mit dieser Charakterisierung des sachlichen und persönlichen Objekts des Religionsunterrichts, des Wesens der christlichen Religion und der Kindesseele, ist Aufgabe und Ziel sowie das Hauptmerkmal der Methode des evangelischen Religionsunterrichts von selbst gegeben.

An geschichtlichen Stoffen, im idealen Umgang lernt das Kind das Gefühl der schlechthinigen Abhängigkeit von einer höheren Macht kennen, sowie das Gefühl der Reue und der Erkenntnis der vergebenden Gnade Gottes. »An dem religiösen Leben der Personen der biblischen Geschichte bilden sich die ethischen Züge der Gottesvorstellung im Bewußtsein des Zöglings aus, er lebt sich ein in einen willigen Gehorsam gegen Gott, er lernt Gott nicht nur als Geber, sondern auch als Retter aus Sünde und Verschuldung kennen.« (S. 118.) Durch dieses Nach- und Anempfinden fremder Religiosität gelangt der Schüler allmählich zur eigenen freien Überzeugung und persönlichen Lebensgemeinschaft mit Gott. Ist diese phantasiemäßige Gemeinschaft mit religiösen Persönlichkeiten psychologisch und pädagogisch möglich, so ist damit auch die moderne Streitfrage entschieden, ob Religion und Moral lehrbar sei. Sie sind in diesem Sinne lehrbar und müssen daher auch gelehrt werden. Mit besonderer Freude stimme ich in diesem Punkte dem Verfasser bei, namentlich in der entschiedenen Abweisung des »objektiven Unterrichts« mancher Modernen, die den Religionsunterricht wieder zu einer Wissenssache, zum Inbegriff von Kenntnissen machen. Ganz vortrefflich setzt Reukauf dem folgendes entgegen:

> »Allein ein idealer Umgang kann beides, Religion und Moral, in den Herzen der Kinder zu einem wertvollen bleibenden Besitz machen, niemals ein sogenannter »objektiver Unterricht«, bei dem der Lehrer

Digitized by Google

rein geschichtlich vortragend Kenntnisse über die Religion und Sitte den Schülern beibringt. Ein solcher Unterricht, und würde er von dem geistvollsten Lehrer erteilt, wird nie für das Gemüt Wert haben, ja er entwürdigt den Lehrer selbst, er nimmt ihm die Würde des Erziehers und macht aus ihm einen Vermittler von Kenntnissen. Lieber also, — darin müssen wir den Gegnern des Religionsunterrichts beistimmen — lieber keinen Religionsunterricht, als einen solchen, in dem die Religion und Moral ‚verschult' wird! Nur behaupte man nicht, daß der Religionsunterricht an sich einen solch rückständigen Charakter tragen müsse. Nein er kann, er soll religiöses, sittliches Leben wecken, er kann und soll den Schülern durch einen idealen Umgang auf die Bahn bringen, die ihn hinaufführt bis zur Herrschaft der sittlichen Ideen und bis zur freien Lebensgemeinschaft mit Gott.« (S. 119 f.)

Hierin weiß sich Reukauf mit den besten Methodikern der Herbartschen Pädagogik eins, vor allem mit Ziller und Dörpfeld — der durch den »intimen fleißigen Umgang den Männern Gottes ins Herz schauen und dadurch auch im eigenen und im Herzen Gottes lesen lernen« lassen will —; ebenso mit Staude und Thrändorf.[1])

Wie gesagt, hebe ich diese Ziel- und Wegbestimmungen des Verfassers mit besonderer Genugtuung hervor. Nur eins verstehe ich nicht recht dabei, in welchem Sinne Reukauf beiläufig bemerkt, daß der ideale Umgang mit gottinnigen Persönlichkeiten »in viel höherem Grade als der reale Umgang zum Vorbild des eignen Glaubens dienen« kann (S. 118). Ich verstehe an dieser Bemerkung wohl, daß er für den realen Umgang mit gottinnigen Persönlichkeiten leider wenig Raum und Gelegenheit in der Umgebung des Kindes sieht. Aber daß der ideale Umgang diesen realen nicht nur ersetzen, sondern ihn sogar überbieten soll, kann doch schwerlich behauptet werden. Im Gegenteil: Daß der ideale Umgang mit den Gottesmännern der Heilsgeschichte nicht ein bloß phantasiemäßiger bleibe und eine große Illusion erzeuge, das kann doch nur dadurch verhütet werden, daß das Kind wenigstens annähernd in seiner Umgebung und seinem Umgang Ähnlichkeiten wiedererkennt und eine gewisse Realität für die gewonnenen hohen religiösen Ideale in der Wirklichkeit gewährleistet findet. Und hier ist eben der Punkt, wo die religiöse Persönlichkeit des Lehrers als Grundbedingung für das Gedeihen eines echten Religionsunterrichts sehr stark in den Vordergrund tritt: Ihren Lehrern selbst müssen die Schüler es unmittelbar abfühlen, daß es sich nicht bloß um schöne fromme Geschichten und Dichtungen handelt, sondern um Tat und um Wahrheit, um Leben und Wirklichkeit.

Sehr richtig begrenzt Reukauf schließlich seine ideale Zielbestimmung, indem er bemerkt, »daß die Volksschule mit ihren acht Schuljahren die Bildung eines abgeschlossenen religiös-sittlichen Charakters, bei dem die sittlichen Ideen völlig zur Herrschaft gelangt sind und der Glaube sich

[1]) Vergl. auch meine »Sätze zum Religionsunterricht« in den »Stimmen zum Religionsunterricht« II. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Digitized by Google

zu freier selbständiger Überzeugung durchgerungen hat, nur als letztes Endziel betrachten kann, auf das sie hinarbeiten muß, nicht als eigentliche nächste Aufgabe ihres Erziehungswerks, also auch nicht als Aufgabe des Religionsunterrichts insbesondere.

Denn zur selbständigen Überzeugung gelangen viele unsrer Volksgenossen überhaupt nicht; noch weniger aber kann man sie einem vierzehnjährigen Kinde zumuten. Es müßte also eine unterrichtliche Einwirkung auch auf die religiöse Entwicklung des Jünglings bis zum 17. Lebensjahr möglich sein. Etwa in der Form der Verlegung der Konfirmation ans Ende der zwei- oder dreijährigen Fortbildungsschulzeit. So haben es seit Wichern viele ernste Stimmen verlangt. Ich selbst bin früher für diese Forderung auch nach eignen guten Erfahrungen in Finnland eingetreten, halte aber jetzt ihre Durchführung bei unsren heutigen sozialen Verhältnissen für nicht möglich.

Die genauere Zielbestimmung Reukaufs für den Religionsunterricht in der achtjährigen Volksschulzeit lautet also schließlich ebenso bescheiden wie zutreffend so:

»Interesse zu wecken für die großen Persönlichkeiten der Geschichte der Offenbarung und für die Geschichte des Gottesreiches selbst.« »Eins bleibt«, schließt der Verfasser sehr schön, »wenn der Unterricht rechter Art ist, wenn er einen idealen Umgang vermittelt hat: der Gesamteindruck der Persönlichkeiten der Geschichte. Und das genügt, wenn sich mit diesem Gesamteindruck das Gefühl innerer Wertschätzung verbindet, wenn vor allem die Person Jesu so in die Seele aufgenommen ist, daß sie geradezu Besitz von ihr ergreift, daß die Überzeugung: ‚Jesus ist mein Herr und Heiland; er ist das Vorbild, dem ich nachleben muß in reiner Liebe zum himmlischen Vater und in tätiger Nächstenliebe', fester, unveräußerlicher Herzensbesitz geworden ist. Dann mögen Einzelheiten aus seinem Wirken verloren gehen, die innere Lebenskraft der Person Jesu im Herzen des jungen Christen ist nicht erstorben. Kommen die Jahre, wo religiöse Zweifel die ruhige Entwicklung stören oder im hastenden Getriebe des Alltagslebens das religiöse Gefühl erstickt zu werden droht, die Kraft dieses inneren Bildes rettet die Seele. Sie führt durch inneren Zwiespalt, ja durch Sünde und Schuld hindurch zur Gewißheit der Erlösung, zum Seelenfrieden, wie ihn ein fester Charakter, ein selbständiger Glaube besitzt. Das Bild Jesu, sein Heilen und Helfen, sein Leiden und Sterben, in der Art den Kindern vorführen, daß er so auf Jahre hinaus noch wirkt, das bedeutet psychologisch ausgedrückt: Interesse für Jesu Person und Wirkung wecken. Interesse ist darum als nächstes und Hauptziel für den Religionsunterricht der Schule zu bezeichnen.« (S. 127 f.)

5. Der dritte Teil der Didaktik begründet nun in großen Zügen das Programm des umfassenden Gesamtwerkes, indem er sich über die Auswahl der Unterrichtsstoffe mit den angesehensten Methodikern der Gegenwart einzeln auseinandersetzt. Dieser Auseinandersetzung habe ich hier in Bezug auf die geschichtlichen Stoffe nicht näher nachzugehen,

Digitized by Google

sondern werde bei der Besprechung der einzelnen Bände die abschließenden Urteile und Vorschläge des Herrn Verfassers prüfen. Jedenfalls sind diese Darlegungen über die alttestamentlichen Stoffe, das Leben Jesu und die Geschichte der Apostel und der christlichen Kirche ein besonders gut durchgearbeiteter und wertvoller Teil der Didaktik. Bezüglich der lehrhaften Stoffe, d. h. des Katechismus, liegt es mir aber nach meinen bisherigen Veröffentlichungen zu den hier zu erörternden Problemen, nahe, zu Reukaufs Darlegungen in diesem Zusammenhang schon Stellung zu nehmen.

Die viel umstrittene Frage nach der Geltung des Lutherschen Katechismus für die kirchliche Gegenwart überhaupt behandelt der Verfasser mit ebensoviel Pietät wie Freiheit. Es erscheint nicht nötig, auf die meist theologischen Erörterungen im einzelnen mich einzulassen, nachdem ich mich oben mit Reukauf in Bezug auf die Unterscheidung von Kern und Schale zu verständigen gesucht. Abweichungen bezüglich der mehr oder minder konversativen Stellung zu den Katechismusformulierungen sind nicht von großem Belang, sobald man 1. darüber einig ist, daß Luthers Erklärungen selbst schon subjektive evangelische Umdeutungen des altkirchlichen Lehrgesetzes darstellen und 2. es nur als ein Beweis entweder der Ignoranz oder des Fanatismus anzusehen gelernt hat, wenn gewisse Vertreter des alten Glaubens angesichts der in der Geschichte sich konsequent fortentwickelnden Umdeutungen immer nur von Fälschungen der christlichen Wahrheit seitens der liberalen Theologie zu deklamieren wissen. Ich stimme dem abschließenden Urteil Reukaufs zu: »Trotz aller Umprägungen der einzelnen Glaubensformen besteht doch eine Kontinuität des Glaubens der Gegenwart mit dem der Vergangenheit. Insbesondere drückt das Apostolikum, wie Pfleiderer aussprach, die bleibenden Gedanken des Christentums im Lapidarstil der Vergangenheit aus«.

»So wird also der neuere Protestantismus die alten Glaubensurkunden nicht achtlos und geringschätzig über Bord werfen, wie es seinerzeit der Rationalismus getan hat; vielmehr geht er überall dem Wirken Gottes in der Geschichte nach, auch wo es das blöde Auge des geschichtlich nicht Geschulten nicht erkennt. Aus der Erkenntnis der Vergangenheit heraus will er zu freier selbständiger Erfassung des Evangeliums Jesu, seiner Religion, seiner sittlichen Weisungen und ebenso zur Erfassung des bleibenden Werts seiner Kirche und ihrer Ordnungen führen.«

So bereitet Reukauf eine wesentlich positivere Stellungnahme zum Katechismusunterricht vor, als seine theologischen Grundanschauungen erwarten ließen. Er will zwar meine Darlegungen zur Katechismusfrage von 1890 nicht recht gelten lassen — und sie sind ja auch durch meine eigenen spätern Veröffentlichungen, besonders durch die dritte Auflage meines »Wortes zur Katechismusfrage« und meine Artikel in Reins Encyklopädie zum Teil antiquiert; insbesondere sehe ich den Katechismus nicht mehr als »Deutung der Heilsgeschichte« an. Mit um so größerer Genugtuung bemerkte ich aber, daß Reukauf gerade in dem für mich

Digitized by Google

wesentlichsten Momente, der christozentrischen Behandlung des Katechismus und der Ablehnung des sogenannten Schulkatechismus durchaus mit mir übereinstimmt. In diesem Punkte ist wirklich eine sehr erfreuliche Verständigung der maßgebenden Methodiker erzielt worden. Ich kann mir nicht versagen, den entscheidenden Absatz aus der Didaktik hierher zu setzen:

»So sprechen gewichtige Gründe gegen das pädagogische Ideal eines vom Gemeindekatechismus völlig losgelösten Schulkatechismus; diese Gründe haben auch innerhalb der Zillerschen Schule mehr und mehr Anerkennung gefunden, und so erklärt es sich, daß manche frühere Anhänger des Schulkatechismus, wie Lange, Thrändorf, Just, Staude — und ich bekenne, es ist mir ebenso gegangen — allmählich von dem Ideal eines solchen Schulkatechismus zurückgekommen sind. Es ist ebenso, wie Thrändorf urteilt: ‚Da unser Zögling einer bestimmten Kirche angehört und einst ein lebendiges Glied dieser Gemeinschaft werden soll, so ist es notwendig, daß er sich dieser Zugehörigkeit schon früh bewußt wird; daher muß der Glaube, der in ihm entsteht, von Anfang an in Beziehung gesetzt werden zu dem Bekenntnis, in dem die betreffende Kirche den Ausdruck ihres Glaubens erkennt. Der Zögling muß lernen, im allgemeinen Bekenntnis der Kirche den Ausdruck seines werdenden individuellen Glaubens zu erkennen. Eine Trennung des Schulkatechismus vom Bekenntniskatechismus ist darum vom Übel. Vielmehr muß sich der Schulkatechismus darstellen als individuell apperzipierter, mit persönlichen Erfahrungen ausgebauter Erkenntniskatechismus.‘ Es ist also eine falsche Fragestellung, wenn es heißt, Schulkatechismus oder Lutherischer Katechismus? Die Lösung der ganzen Katechismusfrage liegt darin, Aufnahme des Lutherischen Katechismus oder Ausbau des Lutherischen Katechismus zu einem Schulkatechismus.«

6. Der 4. und letzte Hauptabschnitt der Reukaufschen Didaktik führt uns schließlich in umsichtigster Weise den Aufbau eines Lehrplans vor Augen, indem er zunächst den Lehrplanaufbau nach konzentrischen Kreisen kritisiert, sodann die Grundgedanken des Zillerschen Lehrplans sehr ausführlich erörtert. Diesem hält er besonders die unpsychologische Verfrühung in der Parallelisierung des kulturgeschichtlichen Ganges mit der Entwicklung der Kindesseele vor und gelangt zu folgendem abschließenden Urteil:

»Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Idee der kulturgeschichtlichen Stufen, so wie wir sie modifiziert haben, sich als treffliches Grundprinzip für die gesamte Lehrplanordnung erweist, denn erstens ordnet sie die führenden Gesinnungsstoffe gemäß der natürlichen Reihe des Nacheinander und Auseinander; zweitens läßt sich diese Ordnung der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens so anpassen, daß auch das Verständnis der kulturellen und geographischen Verhältnisse und der kausalen Verknüpfung der Einzelstoffe möglich ist, wenn man erst mit dem vierten Schuljahr einsetzt; endlich bietet sie im Gegensatz zu dem Prinzip den konzentrischen Kreisen eine Reihe großer zusammen-

Digitized by Google

hängender Stoffmassen, bei denen das Interesse dauernd wach erhalten werden kann und an denen das religiös-sittliche Bewußtsein immer vollkommener durchgebildet werden kann, von Ideal zu Ideal steigend. Die Ideale der Konzentration ferner, ebenfalls im Sinne Reins aufgefaßt, bietet die natürliche Grundlage für ein geordnetes Nebeneinander der Stoffe, wobei erstens die für die Erziehung wertvollsten Stoffe auch tatsächlich den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts bilden, zweitens aber die begleitenden Stoffe jeder seinem Charakter nach, eine geordnete Reihe bilden, die relativ selbständig ist.« (S. 280.)

Es würde nun an dieser Stelle zu weit führen, den Reukaufschen Darlegungen über die Weiterbildung des Lehrplans in der Zillerschen Schule und seinen eigenen Vorschlägen im einzelnen zu folgen. Auch geht mir die eigene praktische Erfahrung über diese Fragen der Technik ab. Ich teile daher schließlich nur die Zusammenfassung mit, die Reukauf seinen Reformvorschlägen gibt.

»1. Als Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule ist in letzter Linie nicht die willige Annahme des traditionellen Kirchenglaubens, die Beugung unter ein Glaubensgesetz, sondern die Begründung religiös-sittlicher Charaktere auf der Grundlage evangelischen Christentums zu betrachten. Darum ist als nächste Aufgabe des Religionsunterrichts nicht die Mitteilung irgend welcher Wissensstoffe, seien es Geschichtskenntnisse oder Glaubensbekenntnisse, anzusehen, sondern Erweckung von Interesse für die großen Persönlichkeiten aus der Geschichte der Offenbarung und für die Geschichte des Reiches Gottes.

2. Der Religionsunterricht in den 8 Jahren der Volksschulzeit genügt nicht zur festen Begründung religiös-sittlicher Charaktere auf der Grundlage evangelischen Christentums. Es möge daher eine Erweiterung der religiösen Bildung ins Auge gefaßt werden. Womöglich ist die Konfirmation in ein reiferes Alter, etwa ans Ende der Fortbildungsschule zu legen.

3. Die Lehrpläne der Praxis mögen auch bei einfachen Verhältnissen (Schulen mit 1—4 Klassen) durch die bisher ganz übersehenen oder doch nicht genügend berücksichtigten wertvollen Stoffe aus der Religionsgeschichte (Propheten, Geschichte Jesu, Apostel- und Kirchengeschichte), soweit möglich, ergänzt werden, hinsichtlich der bisher benutzten Stoffe aber einer genauen Prüfung betreffs des Wertes der einzelnen Stoffe unterzogen werden.

4. Die konzentrischen Kreise mögen als Hauptprinzip für die Lehrplanordnung abgeschafft und mit allen Mitteln die Durchführung eines Ideallehrplans mit einmaligem Durchlaufen der religionsgeschichtlichen Stoffe vom vierten Schuljahr an, wenigstens in den 8 klassigen Schulsystemen, angestrebt werden, indes die unteren drei Schuljahre für einen Vorkurs zu verwenden wären.

5. Der Lehrplan möge durch Eingliederung und Angliederung des Lehrhaften und des erbaulichen Stoffes sich zu einem einheitlichen, organischen ausgestalten.«

Digitized by Google

2. Kleine Nachrichten mit Randbemerkungen.

1. Nochmals Studium, Interpretation und Fortbildung Herbarts. Zu No. 3 und 5 unserer vorigen »kleinen Nachrichten«,[1]) die sich mit Äußerungen Rißmanns befaßten, hat dieser im Oktoberheft der »Deutschen Schule« S. 629—632 eine Erwiderung gebracht, die inhaltlich unseren Bemerkungen zum Teil gar nicht kongruent ist, aber auch im andern Falle uns nötigt, die Stange festzuhalten. Doch beziehen sich unsere heutigen Bemerkungen bloß auf den oben bezeichneten Punkt.

Sogleich der erste Satz greift sehr daneben: »Ich soll unrecht haben, wenn ich behaupte, daß lange Jahre hindurch selbst maßgebende Herbartianer Herbarts und Zillers Pädagogik anscheinend für grundsätzlich identisch hielten.« Das haben wir ihm aber nicht zum Vorwurfe gemacht, denn von der grundsätzlichen Identität sind wir selbst fest überzeugt. Vielmehr hatte Rißmann doch damals behauptet: daß auch maßgebende Herbartianer lange Jahre hindurch beide für grundsätzlich identisch gehalten hätten, beweise, daß es auch bei ihnen oft an »eingehendem Studium« Herbarts gefehlt habe. Gegen diese letztere Anklage machten wir geltend, daß er selbst gewöhnlich beide für grundsätzlich identisch ansehe, also diesen Vorwurf nicht mit jener Tatsache begründen könne.

Zweitens sollen wir ihm mit Unrecht vorgeworfen haben, daß er beide Richtungen zusammenwerfe, indem wir die Bitte an ihn richteten, er möge genau unterscheiden. Aber sein Nachweis, daß er trotz aller Unterschiede von Herbartianismus als einer pädagogischen Gesamtrichtung sprechen könne, ist für uns sehr überflüssig; unsere Abwehr richtete sich umgekehrt gegen seinen Vorwurf, daß auf unserer Seite der Gesamtname mißbraucht werde, dagegen haben wir den Gebrauch des Gesamtnamens, wo er am Platze ist, gewiß nicht verurteilt. Als grundlegende gemeinsame Lehre führt Rißmann allerdings nur »vor allem« Herbarts psychologische Anschauungen an, jedoch gehört dessen ethische Ansicht nicht minder dazu.[2]) Außerdem tut Rißmann ganz recht, daß er den Gesamtnamen auch auf »Bestandteile sekundärer Bedeutung« ausdehnt, welche auf dieser Grundanschauung aufgebaut sind, auch wenn sie von Herbarts eigenen Lehren und praktischen Vorschlägen abweichen. Freilich muß auch hinsichtlich solcher Abweichungen, ganz abgesehen davon, daß sie etwa mit vollem Rechte Fortbildungen heißen, immer genaue Geschichtschreibung herrschen. Wir haben immer gemeint, gerade dies vermisse Rißmann, und unsere wiederholte Bitte, er selbst möge nur hinsichtlich dieser speziellen Lehren und praktischen Anweisungen genaue historische Unterscheidung üben, richtete sich ganz deutlich gegen die Unbestimmtheit seiner Anschuldigungen. Darauf sagt er nun: »Herr

[1]) Vergl. im August-Heft 1906, S. 527 und 530.

[2]) In den Auseinandersetzungen mit der Sozialpädagogik ist die ethische Anschauung sogar die Hauptsache gewesen; die Persönlichkeitspädagogik rückt wieder mehr psychologische Gesichtspunkte in den Vordergrund — eine stetig fortschreitende Pädagogik müßte dagegen immer die verschiedenen Seiten gleichmäßig im Auge haben. Zillers Allg. Päd. § 5.

Digitized by Google

—e wird wissen, daß vor noch nicht langer Zeit wenig Herbartianer daran zweifelten, daß Ziller mit seinen »Formalstufen« genau dasselbe meine wie Herbart.« Dem Zusammenhange nach soll das ein Beweis für die grundsätzliche Identifizierung sein, d. h. Rißmann rechnet die Formalstufen zu dem Grundsätzlichen. Das ist wohl nicht immer so gehalten worden, wir aber können nach dem, was wir über genaue Geschichtschreibung gesagt haben, sogleich darauf hinweisen, daß das immer noch eine ganz unbestimmte Anschuldigung ist. Hätte er doch bestimmt gesagt, was er weiß, oder wenigstens ein Beispiel vorgebracht! Wir unsrerseits könnten als Beispiel auf den »Herrn —e« selber hinweisen, aber das war gleich hinter den Schulbänken, und es entwickelt sich am Ende jeder nur von der Unklarheit zur Klarheit, wenn er nicht bei jener beharrt. Öffentlich haben wir die Tatsache, von der Rißmann spricht, nicht geleugnet, aber der Irrtum ist nicht in der Weise verbreitet, wie Rißmann es darstellt, und besonders nicht dort, wo er ihn immer zu finden meint. Sowie Ziller mit seinem Lehrverfahren an die Öffentlichkeit tritt,[1]) tut er es sogleich mit dem Anspruch darauf, daß das seine Arbeit sei, und zwar eine Arbeit, die gemäß der ethisch-psychologischen Grundanschauung und gemäß dem vorgefundenen Stande der praktischen Ausgestaltung notwendig sei, selbst wenn sie zunächst mißlingen sollte. Das wird wohl auch den Nächststehenden nicht unbekannt geblieben sein. Allerdings ist dagegen anfangs auch viel angekämpft worden, wie Rißmann wissen wird, und dorthin wären seine Anschuldigungen hinsichtlich dieses Punktes zu richten, wenn er meint, daß die Anklagebank jetzt noch stark besetzt sein würde. Für sein Verfahren ist es charakteristisch, daß er nach dem obigen Satze von den Formalstufen weiter sagen kann: »daß es zuerst selbst Herbartianer waren, die diesen Irrtum widerlegten, kann an der Tatsache nichts ändern.« Aber es läge doch wesentlich anders, wenn dieser Nachweis erst von anderer Seite hätte erbracht werden müssen, und die Tatsache selbst war auch gar nicht so, wie Rißmann immer annimmt und wie es E. v. Sallwürk in den »Normalformen« und in Aufsätzen aus späterer Zeit vielfach darstellt.[2])

[1]) Man vergl. seine Schriften und Aufsätze vor 1876, wo die Vorlesungen über Allg. Päd. erschienen, insbesondere die ältesten Jahrbücher des Vereins für wiss. Päd. und hier besonders die im 7. Jahrbuche mitgeteilten Verhandlungen in Weimar.

[2]) Wir weisen hin auf die allerdings verspätet erschienene Besprechung der 2. Aufl. der »Normalformen« durch Fr. Franke in den Päd. Studien 1906, 5. Heft, welche zusammengenommen mit der Besprechung der 1. Aufl. (Päd. Studien 1903, 6. Heft) diese historischen Fragen eingehend erörtert und dabei auch mit zeigt, daß diese Herbartianer 1892 an sich durchaus nichts Neues zu verkündigen hatten; es lag nur eine Gegenansicht Gleichmanns vor, die eine besonders scharfe Auseinanderhaltung nötig machte, und diese blieb dann auch für weitere Kreise nicht ohne Wirkung. Über die 3. Aufl. sagt Rißmann in demselben Oktoberheft der Deutschen Schule, S. 662, sie werde hoffentlich dazu beitragen, »der wertvollen Schrift auch in Herbartianerkreisen das bisher vermißte Verständnis zu gewinnen«. Das Verständnis kann aber, wenn man nur die historische Verwirrung durchschaut,

Digitized by Google

»Ebenso bekannt ist es«, fährt Rißmann wieder ganz unbestimmt fort, »daß man in weitesten Kreisen des Herbartianismus sehr lange die Ansicht vertrat, daß auch die beiden andern Grundideen der Zillerschen Didaktik, die Lehre von der ‚Konzentration' und die von den ‚kulturhistorischen Stufen', bei Herbart vollständig ausreichende Stützen fänden.« Hier geht schon Rißmann selbst im Ausdruck weiter zurück, weil sich hier nicht wie bei den Formalstufen auf eine gleiche Terminologie mit verschiedenem Sinn hinweisen läßt. Die Überzeugung aber, daß diese beiden didaktischen Gedanken bei Herbart, d. h. also in den ethisch-psychologischen Grundansichten »vollständig ausreichende Stützen fänden«, möchten wir bloß auf einen solchen Einwand hin noch nicht aufgeben. Die Meinungen darüber sind zwar noch sehr geteilt — lis adhuc sub judicibus —, und die dermalen übliche Verteilung der Lehrstoffe will sich dem Gedanken noch nicht anpassen, obwohl bei ernstlichem Willen schon manches möglich gemacht wird; aber das wirklich Gute wird sich sicher endlich Bahn brechen, sagte Ziller und vertrat das, was er für das Gute hielt, ohne sich durch Widerstand und Unverstand entmutigen zu lassen. In Bezug auf die Geschichtschreibung wollen wir nur auf ein schon etwas zurückliegendes Faktum hinweisen. Als Herr Prof. Rein noch Herausgeber der »Päd. Studien« war, erließ er daselbst (Jahrg. 1892, S. 249 f.) unter Anführung einer längeren Stelle aus Herbarts »Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien«[1]) folgende Anregung: »Ist es gerechtfertigt, daß Herbart das historische Vorgehen von dem Unterricht in den Naturwissenschaften fern halten will, während er es für die humanistische Reihe fordert? Eine eindringende Untersuchung hierüber wäre dem Herausgeber dieser Zeitschrift willkommen.« Wenn in dieser Weise immer das Verhältnis zu dem historischen Ausgangspunkte klargehalten wird und jeder die Verantwortung für eine neue Wendung eines alten Gedankens selber trägt, dann kann man nicht von einer irreführenden Etikettierung sprechen. Rißmann sagt aber gegen Schluß seiner Bemerkungen, man solle aufhören, »Ideen, die im Laufe der Zeit so modifiziert worden sind, daß sie ihre ursprüngliche Natur vollkommen geändert haben — ich denke vorzugsweise an das, was man in jenen Kreisen heute als ‚kulturhistorische Stufen' und als ‚Konzentration' ansieht —, noch immer mit der Etikette ‚Herbartsche Pädagogik' zu versehen.« Jedoch herrscht über diese beiden Punkte in diesen Kreisen gar nicht eine Ansicht, auch die gar nicht modifizierte Ansicht Zillers hat noch ihre Vertreter. Davon abgesehen aber, welches wären denn wohl die Formen dieser Gedanken, die ein für allemal Herbartsche Pädagogik heißen dürften? —

Ferner meint Rißmann am Schlusse, wenn mit den Herbartianern »ernsthaft diskutiert werden soll«, müßten sie sich die Untugend ab-

gar keine besonderen Schwierigkeiten verursachen, vielmehr war bisher nur die Zustimmung zu gewissen Dingen grundsätzlicher Art zu vermissen, und diese wird sich hoffentlich nicht so bald gewinnen lassen; auch Rißmann hätte damit vorsichtiger sein sollen.

[1]) Absatz 17; vergl. Herbarts Werke von Kehrb. I, 134; Herbarts Päd. Schr. von Sallwürk II, 63, von Willmann I, 80.

Digitized by Google

gewöhnen, »das, was irgend einer aus ihren Reihen vertritt, auch immer zugleich als ‚herbartisch' und als Gesamtbesitz der ganzen Schule auszugeben. Prof. Rein vertritt z. B. die Idee der Allgemeinen Volksschule und die Koedukation; was gilt's, über Jahr und Tag wird's heißen, das seien Ideen des Herbartianismus!« Man möchte da fast vermuten, daß Rißmann jetzt nicht ernsthaft diskutiert. Warum sollte sich dies gerade in diesem Jahre vollziehen, nachdem Herr Prof. Rein beides seit Jahren vertreten und auch Dörpfeld schon beides aus dem Wesen der Familie hergeleitet hat, abgesehen davon, daß auch noch Gegner dieser Gedanken vorhanden sind? —

Als die wahren Kennzeichen des Herbartianismus nennt Rißmann wieder wie früher den Individualismus, den Moralismus und den Intellektualismus und charakterisiert sie so, daß alles bisherige Unrecht aufs neue verübt wird; nur bleibt jetzt »der letzte Punkt die Hauptsache« (man vergl. oben S. 320 unsere Fußnote). In Bezug auf denselben, für den Rißmann in der früheren Notiz den Namen Rationalismus gebraucht hatte, hatten wir (S. 531) einiges zur Richtigstellung seiner Meinung beigebracht. Darauf entgegnet Rißmann jetzt, er gebe es nicht »als Ansicht Herbarts aus, daß in dem Besitz der Vorstellungen an sich schon Interesse und Wollen und damit die Charakterbildung verbürgt sei.« Aber die Ansicht, die wir zurückweisen wollten, kehrt doch bei ihm immer wieder, und es scheint, daß er den Sinn der »Wechselwirkungen«, auf die wir hindeuteten, trotz seiner gegenteiligen Versicherung noch wenig kennt.

Auf das, was Rißmann gegen unsere Bemerkungen über Persönlichkeits- und Sozialpädagogik vorbringt, wollen wir nicht eingehen, weil wir die Absicht geäußert haben, uns mit dem Gegenstande eingehender zu befassen. Nur der Bemerkung gegenüber, daß wir von seinem Artikel über »Das Neue« »nur die ersten Seiten scheinen gelesen zu haben«, weisen wir darauf hin, daß Rißmanns Kritik der Persönlichkeitspädagogik, die er »von S. 6 an« gibt, von uns auch als »Würdigung« angeführt ist, daß aus diesem zweiten Teile und dem Schlusse des Artikels Sätze und Gedanken von uns besprochen sind und daß Rißmann auch auf diese unsere Äußerungen erwidert hat. Anderes mag ganz unerwähnt bleiben; wir haben für eine nach unserer Meinung schwer verkannte Sache gesprochen und uns immer bemüht, streng sachlich zu bleiben. —e.

3. Die 2. Sektion der philos. Fakultät der Univ. Leipzig

hat für das Jahr 1906/07 die Preisaufgabe gestellt: »Die ästhetische Lebensanschauung Herbarts soll mit besonderer Rücksicht auf seine Pädagogik dargestellt und im Zusammenhang mit der Entwicklung der ästhetischen Lebensanschauung gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts betrachtet werden.« Einsendung bis 15. Sept. 1907 an die Universitätskanzlei, mit einem Motto versehen und von einem verschlossenen Umschlag begleitet, welcher dasselbe Motto trägt und den Namen des Verfassers enthält.

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Lipps, Theodor, Psychologische Untersuchungen. I. Band, 1. Heft. 203 S. Leipzig, Wilhelm Engelmann, 1905.

Der Verfasser hat unter anderem einen Leitfaden der Psychologie geschrieben. Darin ist zur Erklärung gewisser Erfahrungstatsachen die Erfahrung überschritten, also Metaphysik und Logik herbeigezogen worden. Dieses durchaus richtige Verfahren hat Veranlassung gegeben, die Arbeit des Verfassers eine metaphysische zu nennen, als »logische Konstruktion« zu bezeichnen und zu sagen, solche logische Konstruktion sei keine Psychologie. Inbezug auf den letzten Vorwurf bemerkt Verfasser in den vorliegenden »psychologischen Untersuchungen«, »daß alle Wahrheitserkenntnis logische Konstruktion, d. h. logische Bearbeitung der Tatsachen ist.« S. 1. Und damit hat er unbedingt recht. Er hätte nun sogleich hinzufügen können: zum Verständnis des Zusammenhanges der Erfahrungstatsachen genügt die Erfahrung allein nicht; sie muß überschritten, d. h. es muß Metaphysik herbeigezogen werden. Statt dieser Bemerkung beruft er sich zur Rechtfertigung seines Verfahrens auf Hume. Auch damit hat er recht getan; nur fürchte ich, die Gegner des Verfassers werden Hume als für sie maßgebend nicht anerkennen, während die Wahrheit jener Behauptung durch Beispiele aus allen Zweigen der Naturwissenschaft leicht zu beweisen ist. Um den Gegnern nicht Gelegenheit zu Mißverständnissen zu geben, würde ich noch hinzufügen, daß alle in einer Wissenschaft gebrauchten metaphysischen Voraussetzungen mit dem logischen Denken übereinstimmen müssen und den Erfahrungstatsachen nicht widersprechen dürfen. Dem Verfasser rechne ich es hoch an, daß er angesichts der Abneigung weiter Kreise gegen Metaphysik und Logik, angesichts der Herrschaft eines gewissen Gefühlsmystizismus in manchen Kreisen gleich auf der ersten Seite seines Buches auf die wahren Bedingungen der »Wahrheitserkenntnis« hinweist.

An die Spitze seines Leitfadens hat Verfasser den Satz gestellt: »Die Bewußtseinserlebnisse sind der Gegenstand der Psychologie.« Auch dieser

Digitized by Google

Satz ist von einem Kritiker angefochten worden. Verfasser legt nun zur Belehrung des genannten Kritikers im ersten Kapitel der vorliegenden Untersuchungen dar, was er unter »Bewußtseinserlebnissen« versteht. Ich muß ihm zustimmen, daß Gegenstand der Psychologie alle psychischen Phänomene sind, die Verfasser »Bewußtseinserlebnisse« nennt; nur wünsche ich, daß der bildliche Ausdruck »erleben« möglichst wenig in der wissenschaftlichen Psychologie gebraucht werde; denn er ist vieldeutig und deshalb ungeeignet, das, was Verfasser meint, klar und deutlich zu bezeichnen. Ich habe erst kürzlich ein kleines Buch, genannt »methodisches Lehrbuch der Psychologie usw.«, an dieser Stelle besprochen, in welchem zwar die »Gemütsbewegungen« als »Erlebnisse« des Bewußtseins aufgefaßt wurden, die Empfindungen und Vorstellungen aber nicht. Das Wort »erleben« sollte in diesem Fall das die »Gemütsbewegungen« von den übrigen psychischen Phänomenen unterscheidende Merkmal sein. Wenn nun auch in dem vom Verfasser der vorliegenden Untersuchungen gebrauchten Ausdruck »Bewußtseinserlebnis« nichts zu einer solchen unrichtigen Auffassung vorhanden ist, so zeigt das Beispiel doch, wie leicht ein bildlicher Ausdruck unrichtig verstanden werden kann. Wörtlich bedeutet »Bewußtseinserlebnis« doch ein Erlebnis des Bewußtseins, d. h. etwas was das Bewußtsein als Subjekt erlebt« hat. Nun vergleiche man folgende Sätze: »Das Bewußtsein hat etwas erlebt. Eine Person hat etwas erlebt.« Beiden Sätzen liegt die Voraussetzung zu Grunde, daß das Subjekt des »Erlebens« etwas für sich Bestehendes, etwas vom Prädikat ganz Unabhängiges ist. Diese Voraussetzung trifft wohl bei dem Subjekt Person zu, aber nicht bei den Subjekt Bewußtsein; denn dieses ist nichts ohne den »erlebten« psychischen Vorgang. In dem zweiten der angeführten Sätze kann das Wort erleben auch eine Zeitdauer bezeichnen. Der Satz kann bedeuten: Die Person lebt bis zum Eintritt eines Ereignisses. Diese Bedeutung kann aber der erste Satz nicht haben. Mit dem zweiten Satz will man in der Regel sagen: Der Person wird etwas bewußt mit Hilfe der physiologischen Vorgänge, die als äußere Kennzeichen des Lebens angesehen werden, d. h. durch die Sinnestätigkeiten. Das Bewußtsein hat keine solchen Kennzeichen; folglich kann jene Bedeutung dem Satze: »Das Bewußtsein erlebt etwas« — nicht in ihrem ganzen Umfange zukommen. Was bleibt nun als tertium comparationis übrig? Nichts weiter als »bewußt«. Demnach bedeutet der Satz: »Das Bewußtsein erlebt etwas« — nichts anderes als: »Dem Bewußtsein wird etwas bewußt.« Das aber ist eine Tautologie, die nichts klar macht, sondern Unklarheit erzeugt, indem sie zu der Voraussetzung führt, das Bewußtsein sei etwas für sich allein Bestehendes. Diese Voraussetzung ist unrichtig. Hieraus folgt, daß derartige bildlichen Ausdrücke in der Psychologie nichts erklären, sondern die Veranlassung zu allerlei Mißverständnissen werden. Es empfiehlt sich daher, sie aus wissenschaftlichen Büchern fernzuhalten, oder wenigstens genau zu sagen, was damit bestimmt bezeichnet werden soll. Dieser Forderung ist Verfasser nicht immer nachgekommen. Auf S. 5 ist ihm das Empfinden und Vorstellen einer Farbe das »Erleben« derselben. Auf S. 140 schließt er das Vorstellen davon aus. Dort heißt es: »Ebenso wie ich von der gedachten Farbe, die ich

Digitized by Google

einmal sah, nach dem Erleben, d. h. nach der Wahrnehmung der Farbe hinstreben kann.« Allerdings spricht Verfasser hier wörtlich nicht von vorgestellter, sondern gedachter Farbe. Aber hören wir, was er unter denken versteht! Er sagt: Ich denke« etwas, d. h. ich setze es. Genauer gesagt: Ich setze es oder stelle es mir gegenüber oder stelle innerlich mich ihm gegenüber.« S. 24. Diese Tätigkeit ist nichts anderes als ein Vorstellen. Daher glaube ich dem Verfasser kein Unrecht zu tun, wenn ich sage, einmal rechne er das Vorstellen einer Farbe zum »Erleben« derselben, ein andermal schließe er es davon aus.

Auf S. 140 wird dem Wort »erleben« die Bestimmung »sinnlich« hinzugefügt. Darnach müßte es außer dem allgemeinen »Erleben« noch besondere Arten, nämlich das sinnliche »Erleben« und dessen Gegensatz geben. Genügende Klarheit hierüber habe ich aus den vorliegenden Untersuchungen nicht erhalten können.

Außer dem mißverständlichen »Erleben« enthält das Buch noch andere bildliche Ausdrücke, die leicht zu Mißverständnissen führen können. Ich führe nur folgende Sätze an: »Er (der Denkakt) verhält sich zu der letzteren (der inneren Zuwendung) wie das Einschnappen der Klinge eines Taschenmessers zur vorangehenden, auf das Einschnappen abzielenden Bewegung.« S. 24. »Es steht in der Tat ein geistiges Auge dem seelischen gegenüber, so wie wiederum beide dem körperlichen Auge gegenüberstehen. Dies letztere, das körperliche Auge, empfindet nicht, noch denkt es; sondern es finden in ihm körperliche Vorgänge statt. Das seelische Auge dagegen empfindet. Und das geistige Auge denkt und betrachtet das Gedachte. Im körperlichen Auge gibt es mechanische Prozesse. Im seelischen Auge gibt es Inhalte; für das geistige Auge gibt es Gegenstände.« S. 25. Andere Beispiele siehe weiter unten!

In den 15 Kapiteln vorliegender Untersuchungen behandelt Verfasser folgendes: »Bewußtseinserlebnisse und Inhalte. Das Denken und die Gegenstände. Inhalt und Gegenstand. Wahrnehmung und Vorstellung. Die innere Wahrnehmung und die Identität des Ich. Das Urteil. Die Denkbarkeitsurteile. Urteile über Gegenstände. Die Forderungen der Gegenstände. Erkenntnistheoretisches. Das qualitative oder Adäquatsurteil. Streben und Tätigkeit. Die Tätigkeit und ihre Stufen. Stadien der Tätigkeit. Die körperliche Tätigkeit. Die Tätigkeit und die Gefühle. Vom Zusammenhang des Bewußtseinslebens.«

Es ist natürlich nicht möglich, hier alle Kapitel zu besprechen. Ich will nur folgendes erwähnen.

In Kapitel VIII spricht Verfasser unter anderem von dem »unbedingt Wirklichen«. Als Gegensatz dazu nennt er das »einzeln Wirkliche«. Nun bezeichnen aber die Attribute unbedingt und einzeln keinen Gegensatz. Warum Verfasser für den richtig gedachten Gegensatz nicht die richtigen sprachlichen Ausdrücke gebraucht hat, ist nicht ersichtlich.

Den Gedanken, daß das bedingte »Wirkliche« ein unbedingtes voraussetze, hält Verfasser für einen notwendigen, und hierin stimme ich ihm zu. Es ist dies der Grundgedanke des metaphysischen Realismus. »Alles einzelne Wirkliche«, fährt Verfasser fort, das die Erfahrung aufweist,

Digitized by Google

steht, so sagt uns die Wissenschaft, in »durchgängigem« wechselseitigem Zusammenhang und Abhängigkeitsverhältnis. S. 97. Welche Wissenschaft sagt uns dies? Es wäre besser gewesen, wenn Verfasser gesagt hätte: Um das »einzeln Wirkliche«, das die Erfahrung darbietet, im seinen Beziehungen zu anderem zu verstehen, ist es notwendig, wechselseitige Zusammenhänge und Abhängigkeitsverhältnisse in ihm zu denken. Ein Beispiel! In der Erfahrung ist uns Blitz und Donner immer in derselben Folge gegeben. Diese Erfahrungstatsache zwingt uns, ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen jenen Erscheinungen zu denken. Wahrnehmen können wir das Abhängigkeitsverhältnis nicht. Um das Wahrgenommene, die Folge: Blitz, Donner — zu verstehen, überschreiten wir die Erfahrung, rufen also die Metaphysik herbei. Nötigt uns die Erfahrung zu diesem Schritt nicht, so haben wir keinen hinreichenden Grund, ihn zu tun. Die Erfahrung zeigt uns manches Zusammenhanglose, daher kann ich abweichend vom Verfasser nicht anerkennen, daß ein hinreichender Grund vorliege, »alles einzelne Wirkliche in durchgängigem wechselseitigem Zusammenhange und Abhängigkeitsverhältnis« (S. 97) zu denken. Diesen Zusammenhang, den Verfasser voraussetzt, nennt er die Einheit, »die das einzelne Wirkliche aneinander bindet und dadurch erst zum Wirklichkeitszusammenhang macht.« S. 98. Jene Einheit nennt Verfasser »die eine alle Dinge tragende Substanz«, die »Weltsubstanz«. S. 100. »Diese Weltsubstanz also«, fährt Verfasser fort, »müssen wir denken und als etwas Wirkliches anerkennen. Und wir dürfen hinzufügen: Es ist nichts gewisser als die Existenz dieser Weltsubstanz. Dieselbe existiert, so gewiß überhaupt einzelne Dinge existieren und diese einzelnen Dinge nicht Substanzen sind, sondern ihre Wirklichkeit haben nur im Wirklichkeitszusammenhang oder unter Voraussetzung derselben. Diese Weltsubstanz ist etwas Transzendenets«. S. 100.

Der Verfasser weiß, daß das Wort Einheit die Zusammenfassung eines Vielen zu einem Ganzen im Ich oder, wie er sagt, »das Zusammengefaßtsein in einem Ich« bedeutet. S. 132. »Besteht also«, fährt er fort, »die Welteinheit an sich, so kann dies für uns nur heißen, die Dinge sind zusammengefaßt in einem Ich, das vom individuellen Ich unabhängig ist.« S. 132. Dieses Ich ist dem Verfasser das unbedingt Wirkliche.

Überblicken wir den Gedankengang, durch den der Verfasser zu diesem Ergebnis gekommen ist, so können wir darin folgende Hauptpunkte unterscheiden:

1. Verfasser behauptet, in der Erfahrung sei ein durchgängiger Zusammenhang und ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältuis, d. h. eine Einheit aller Dinge zu erkennen.

2. Von dieser Einheit, man könnte sie die empirische nennen, schließt er auf eine transzendente oder metaphysische.

3. Einheit überhaupt ist ein psychologischer Begriff und bedeutet »Zusammengefaßtsein in einem Ich.«

4. Die empirische Einheit setzt unser Ich, das »individuellle Ich«,

5. die transzendente oder metaphysische Einheit ein vom individuellen Ich unabhängiges Ich voraus.

Digitized by Google

6. Dieses Ich ist das unbedingt Wirkliche.

Daß diese Gedankenfolge nicht einwandfrei ist, dürfte leicht zu erkennen sein. Ich bemerke dazu nur folgendes: Die erste Behauptung des Verfassers wird durch die Erfahrung nicht durchgängig bestätigt. Da sie die Grundlage für die übrigen Folgerungen bildet, so muß die Lehre des Verfassers von der »Weltsubstanz« als eine Hypothese bezeichnet werden, die mit den Erfahrungstatsachen nicht durchweg in Übereinstimmung steht, also den Kriterien einer wissenschaftlichen Hypothese nicht ganz genügt.

Der Verfasser hat sich bemüht, das, was er sagen will, möglichst verständlich zu machen. Daher hat er manches ausgeführt, was keinem Psychologen gesagt zu werden braucht. Dahin gehören z. B. folgende Sätze: »Weder das Haus meiner Eltern, dessen ich mich jetzt erinnere, noch der Berg, den ich irgendwo gesehen habe, affiziert mich durch sein bloßes Dasein. Wie sollten sie auch? Das Haus meiner Eltern oder der Berg in einem fernen Lande, diese beiden Gegenstände sind räumlich weit entfernt von meinem Körper und sind zugleich, in einem anderen Sinne des Wortes, sehr viel weiter, nämlich unendlich weit entfernt von meinem Bewußtsein. Sie sind Gegenstände, sind also nicht in mir. Dann aber können sie auch nicht in mir ein Gefühl wirken.« S. 189. »Sollen aber Gegenstände mich affizieren, so müssen sie für mich da sein, ich muß sie erfassen, mich ihnen zuwenden, sie mir innerlich zu eigen machen.« S. 190.

Jene Bemühung ist wahrscheinlich auch der Grund dafür, daß Verfasser einen so reichlichen Gebrauch von bildlichen Ausdrücken macht. Leider leisten diese das nicht immer, was Verfasser mit ihnen zu leisten glaubt. Sie machen nämlich die erörterten Vorgänge nicht klarer, sondern wirken der klaren Auffassung zuweilen entgegen. Was ist z. B. für das Verständnis der Gefühle dadurch gewonnen, daß Verfasser den bildlichen Ausdruck Färbung darauf anwendet? Nichts. Hören wir außer den schon angeführten noch eine Stelle! »Dies alles sind nun Gefühle in Wahrheit nicht. Sondern sie sind Färbungen eines ihnen allen zu Grunde liegenden Erlebnisses. Sie sind in diesem Punkte etwas wie Helligkeit und Dunkelheit von Farben oder Färbungen von Klängen; mit einem Worte: Es gilt von ihnen allen, was soeben und auch schon an früherer Stelle speziell von den Gefühlen der Lust und Unlust an Gegenständen gesagt wurde, d. h. sie sind Färbungen eines Tätigkeitsgefühls.« S. 189. Eine andere Stelle mit dem bildlichen Ausdruck Einklang! »Das Gefühl der Lust ist das Gefühl des Einklangs zwischen meiner Tätigkeit einerseits und dem Anspruch des Gegenstandes andererseits. Oder, um wiederum den Begriff der Freiheit einzuführen, es ist das Gefühl der Freiheit, die besteht in dem Einklang zwischen der Tätigkeit, sofern sie meine Tätigkeit ist, oder sofern die Bewegung von mir zum Gegenstande geht, einerseits, und sofern sie vom Gegenstand beansprucht ist, also die Bewegung zu mir hergeht, andererseits«. S. 191.

Magdeburg Dr. Felsch

Digitized by Google

J. F. Herbarts Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach. 11. Band und 12. Band. Nach Kehrbachs Tode herausgegeben von Otto Flügel. XVIII und 432 S. XII und 353 S. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906 und 1907. Preis des Bandes geh. 5 M, in Originalhalbfranzband 6,50 M.

Am 21. Oktober 1905 ist Professor Dr. Karl Kehrbach gestorben; der 11. Band beginnt daher mit einem Nachruf der Verlagshandlung, worin dieselbe zugleich erklärt, daß das bis zum 10. Band gediehene Werk »nach den bewährten Grundsätzen des Verstorbenen weiter und zu Ende geführt« werden solle. Für den Ernst dieses Entschlusses bürgt die erfreuliche Tatsache, daß schon ein Jahr nach Kehrbachs Tode — das Vorwort des 12. Bandes ist unterzeichnet »im Dezember 1906« — zwei Bände vorliegen, und so darf nicht nur die Herbartgemeinde im engeren Sinne, sondern jeder, der gehofft hatte, durch dieses Unternehmen eine gediegene und vollständige Ausgabe der Schriften Herbarts zu erhalten, sich der endlichen Erfüllung dieses Wunsches nahe glauben.

Der 10. Band (1902) reichte bis zu der »Analytischen Beleuchtung des Naturrechts und der Moral«, die im Jahre 1836 erschien; er bringt also aus der Königsberger Zeit noch die Abhandlung: »Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik«, welche, wie wir jetzt wissen, richtiger »Über Fichtes pädagogische Ansichten« heißen sollte, dazu Herbarts Reden an Kants Geburtstage 1832 und wieder 1833,[1]) alsdann aber das Antrittsprogramm »De principio logico exclusi medii« usw., mit welchem Herbarts zweite Göttinger Periode eröffnet wurde. Der 11. Band bringt nun die letzten Schriften aus der Göttinger Zeit: die Commentatio de Realismo Naturali, die »Erinnerung an die Göttingische Katastrophe im Jahre 1837«; als Hauptinhalt die 2 Hefte »Psychologische Untersuchungen« (1839—40) nebst den Bruchstücken des 3. Hefts; endlich Aphorismen zur Psychologie.

Damit wäre nun, könnte man meinen, die chronologische Reihe der »Schriften« abgeschlossen, denn 1841 ist nur noch die 2. Ausgabe des Umrisses pädagogischer Vorlesungen erschienen, deren Zusätze natürlich in die 1. Ausgabe von 1835 (X. Band) hineingearbeitet sind. Um das, was Kehrbachs Herbart-Ausgabe aber noch zu bringen hat, zu überblicken, genügt

[1]) Aus dem Schlusse dieser letzteren sei hier folgendes angeführt: »So teuer mir die Wissenschaft ist, für die ich gelebt habe und noch lebe, so gewiß wünsche ich die jährliche Wiederkehr dieser Versammlung, damit im Notfall noch Funken unter der Asche glühen mögen, an denen sich ein helles und wärmeres Feuer entzünden könne. Denn die Zukunft ist dunkel, wenn sie nicht eine Bürgschaft empfängt durch die Fürsorge solcher Männer, die das Große und Edle kannten, und die Mut und Kraft anwenden, um es dem Nachkommen unverkümmert zu überliefern. Die Zukunft ist dunkel ... Dem deutschen Bunde fehlt der Gemeinsinn der deutschen Völker. Wäre dieser gewonnen, so schiene der Bayer dem Österreicher nicht fremd, der Hesse nicht fremd dem Würtemberger, der Hannoveraner nicht dem Preußen.« S. 37 f.

Digitized by Google

eine Erinnerung an Kehrbachs erstes Vorwort, I. Band S. VI f. Die chronologische Anordnung, heißt es da, kann ebensowenig wie die systematische, die Hartenstein gewählt hatte, absolut streng durchgeführt werden, sondern das gesamte Material ist in vier Abteilungen zerlegt, und innerhalb jeder Abteilung herrscht die chronologische Anordnung. Die erste Abteilung umfaßt die selbständigen Schriften, Aufsätze usw., und diese ist mit dem 11. Bande abgeschlossen. Die zweite Abteilung umfaßt Herbarts Rezensionen. Davon bringt der vorliegende 12. Band diejenigen, welche 1802 bis 1825 erschienen sind; die übrigen Rezensionen sowie einige Nachträge zur ersten Abteilung (Kehrbach selbst hat nach Band X, S. XI die Selbstanzeigen z. B. des Umrisses päd. Vorles., der Analyt. Beleuchtung, die noch nicht gebracht sind, mit den Rezensionen zusammen bringen wollen), werden den 13. Band bilden.

Die dritte Abteilung umfaßt den Briefwechsel, die vierte »die auf Herbarts praktische Wirksamkeit am pädagogischen Seminar und in der Schuldeputation in Königsberg bezüglichen Akten«. Von diesen beiden Abteilungen hat Hartensteins Ausgabe fast nichts. Einzelnes davon, besonders Briefe, ist unterdes in Zillers Herbartischen Reliquien, in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, in Wundts Philosophischen Studien, in Kehrs Pädagogischen Blättern, von R. Zimmermann u. a. veröffentlicht worden, aber das Material, das jetzt vorliegt, hat einen solchen Umfang gewonnen, daß der ursprüngliche Plan hinsichtlich dieser letzten beiden Abteilungen, in welchen ganz besonders der Vorzug der Kehrbachschen Ausgabe liegt, erweitert werden muß. Dieser Plan, datiert vom März 1886, nahm nur 12 Bände in Aussicht, und er ist bis zum 11. Bande genau innegehalten worden, es sind sogar, wie oben angegeben, die »Aphorismen zur Psychologie«, die mit den letzten drei Abteilungen zusammen im 12. Bande stehen sollten, schon in den 11. Band mit aufgenommen worden; aber bereits die Rezensionen haben den Plan gesprengt. Die Seminarakten werden in erster Linie die Schulmänner interessieren, aber bei Herbart selbst läßt sich ja das pädagogische Interesse von dem philosophischen kaum absondern. Die Briefe hingegen verbreiten sich, wie schon die jetzt bekannten zerstreuten Einzelheiten zeigen, über alle Teile des weiten Gebietes, auch die schwierigsten Fragen der mathematischen Psychologie nicht ausgeschlossen, und geben durch die intime Art der Behandlung den Gegenständen oft ein Licht, das in den eigentlich systematischen Schriften durch die dort nötige gleichmäßige Verteilung gedämpft erscheint; von dem Lichte, das auf Personen und Vorgänge fällt, ganz zu schweigen.

Möge daher das Unternehmen bald zu dem glücklichen Ende geführt sein, das wir nach dem jetzigen Stand der Dinge erhoffen dürfen!

Aus dem Inhalt des vorliegenden 12. Bandes sei nur Einiges hervorgehoben: Die von A. Israel entdeckten und veröffentlichen Rezensionen Pestalozzischer Schriften aus den Jahren 1802/03, auf welche diese Zeitschrift sogleich aufmerksam gemacht hat (1903, S. 332 f.), eröffnen die Reihe. Schopenhauers Welt als Wille und Vorstellung (1819) ist S. 56—75 besprochen; dort findet sich auch die berühmte Stelle über das,

Digitized by Google

was die Menschheit braucht — »Männer wie Fellenberg.« In dem letzten Absatze dieser Rezension müßte es übrigens heißen: »daß ein solches Werk höchst lesenswert sei« (statt »lobenswert«). (Auf Schopenhauers Werk beziehen sich auch Briefe Herbarts an einen damaligen großen Verleger, die in Leipzig aufgefunden worden sind; man vergl. bei Hartenstein. I. 17.) Drei Rezensionen betreffen Schriften von Beneke; in der Besprechung der »Physik der Sitten« findet sich S. 172 die bekannte Äußerung Herbarts über die Wirkung von Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Und so ist wohl keine Rezension, ja vielleicht keine Seite in dem Bande, die nicht das alte Sprichwort nahe legte: ex ungue leonem.

Leipzig Fr. Franke

II Pädagogisches

Bilder aus dem Kinderleben des Pestalozzi-Fröbelhauses in Berlin. Hamburg-Großborstel, Im Gutenberg-Verlag Dr. Ernst Schultze, 1904. 95 S. Preis 1 M.

Gleich wünscht man sich mitten hinein in die in Spiel und Arbeit froh bewegte Kinderschar des Pestalozzi-Fröbelhauses in Berlin, wenn man in die Festschrift zu Ehren seines dreißigjährigen Bestehens einen Blick wirft. Die reizenden Bilder aus dem Leben und Weben der Anstalt zeigen gleich, daß es hier allein mit dem Grundsatz der Beschäftigung, des Spiels nicht getan ist, daß es nicht nur heißt:

»Wir wollen kleine Sträuße binden,
Wir wollen kleine Kränze winden,
Wir wollen kleine Kinder sein.«

Wer einmal auch nur in einen der gangbaren Fröbelschen Kindergärten hineingeblickt hat, wird ermessen können, welche Übersicht, welche Konzentrationsfähigkeit, welch ein Maß an geistiger und körperlicher Frische — und vor allem, welche umfassende Bildung und welch harmonisch ausgeglichenes Temperament einer jeden Kindergärtnerin eignen sollte, wenn sie ihrem scheinbar so schlichten Pflichtenkreise einigermaßen gerecht werden will. Und wie dies von den Kindergärten im allgemeinen, gilt es von dem des Pestalozzi-Fröbelhauses in ganz besonderem Maße.

Hier gilt nicht die Ausführung Fröbelscher Beschäftigungen als Hauptzweck, nicht ein schulmäßiges Erlernen kniffliger Handfertigkeiten — wie sie z. B. die écoles maternelles Frankreichs in übertriebener Weise pflegen —, es gilt auch nicht das herdenweise Überwachen kleiner unbehüteter Geschöpfe — hier steht das Familienprinzip obenan. Kinder verschiedenen Alters sind zu Gruppen vereinigt, innerhalb derselben es den jungen Kindergärtnerinnen, den »Tanten« obliegt, eine Atmosphäre zu schaffen, wie sie im häuslichen Kreise unter den Augen der Mutter ensteht. Da nehmen die Kinder an der Arbeit der Mutter teil, sie seifen, putzen und fegen, pflegen die Blumen, füttern das Vögelchen und sorgen eins für das andere — sie singen und spielen — und dieser trauliche

Digitized by Google

Verein nährt in ihnen die Keime alles dessen, was Pestalozzi als Frucht der »Wohnstubenkraft« allein bezeichnet — die ihm nichts geringeres bedeutet, als den Ausgangspunkt alles wahren Menschentums.

Nach diesem häuslichen Vorbilde nun betätigt sich die Kindergärtnerin des Pestalozzi-Fröbelhauses mit ihren Zöglingen, zu denen sie durch gelegentliche Körperpflege — wie Baden — in besonders mütterliche Beziehungen tritt. Bestimmte häusliche Ämter werden an die Kleinen der Reihe nach abwechselnd verteilt: die Blumen- und Tierpflege, das Staubwischen, Tischdecken, Ausfegen des Zimmers nach der Mahlzeit usw.; es kommen aber auch bedeutungsvolle Tage, an denen die ganze kleine Gesellschaft beim »Großreinmachen« ist und mit Amtsmiene im Vollgefühl ihrer Wichtigkeit Möbel poliert, Bildern und Gegenständen geeignete Plätze aussucht — oder ein Tag, an dem sie mit vielem Stolz an festlich gedecktem Tisch selbstbereitete Kartoffelklöße verzehren darf.

Und welch ein Reiz liegt in der mit den ersten Frühlingstagen beginnenden Gartenarbeit, im Reinigen der Beete, Säen, Pflanzen und Gießen! Welch ein Segen für die Großstadtkinder, ein Beet ihr eigen nennen zu dürfen, Frühlingsstimmung einzusaugen, auf die Frühlingsboten in Tier- und Pflanzenwelt zu achten — welch eine Fundgrube unzähliger Beobachtungen, welch ein Ansporn für fröhliches Schaffen! Denn auch zu Haus darf das Kind von seinen Freuden mitteilen, es kann zu seinem Stolz der Mutter eine selbstgezogene Blume, Gemüse oder Radieschen heimbringen.

Und ein fast noch größerer Segen wird die Stellung des Kindes zu den Tieren, die es innerhalb der Stadtmauern wohl häufig nur vom Standpunkt des Nutzens oder des bloßen Anschauens her kennt; gibt es doch viele Großstadtkinder, die einen Elephanten früher kennen lernen als eine Kuh. Im Pestalozzi-Fröbel-Hause aber lernen die Kinder die Tiere zu schützen und zu pflegen. Das Vögelchen im Bauer ist nicht nur täglich zu füttern, sein Käfig muß gereinigt und mit frischem Sand versehen werden; die Hühner erhalten ihr sorgfältig bereitetes Futter, den Kaninchen und Ziegen wird das Gras im Garten gemäht und ganz, ganz behutsam und zart darf man die Vorgänge in der Kanarienhecke beobachten und weiche Bettchen für die jungen Tiere herstellen.

Diesen teils gleichmäßig fortlaufenden, unter Umständen auch in den Vordergrund tretenden häuslichen Arbeiten, die so alltäglich scheinen und denen doch für die Kinder ganz neue interessante Seiten abzugewinnen sind, steht ergänzend, oft auch mit ihnen Hand in Hand gehend, der Monatsgegenstand zur Seite. Es ist ein aus dem Erfahrungskreis der Kinder gewählter Gegenstand, der für einen oder zwei Monate in den Mittelpunkt des Interesses gestellt wird, dem sich die schaffende Tätigkeit der Kinder, auch Spiel und Gesang, anpassen und unterordnen. Pferd und Sperling, die Tanne, der Tischler, Frühlingsblumen, das Wasser, die Hühner, das Getreide, der Schuhmacher und ähnliche Stoffe werden gewählt. Die Kinder lernen den Monatsgegenstand aus eigener Anschauung kennen, sie machen an ihm selbständige Beobachtungen und sammeln ihre Erfahrungen, indem sie das Geschaute nachher beim Bauen, in Papier, in

Digitized by Google

Ton und in ihren Freizeichnungen wiedergeben. Der in der Broschüre erwähnte Aufsatz »Besuch in der Schmiede« zeigt sehr anschaulich in wie feiner, durchaus zwangloser Weise die Kinder diesem Gegenstande zugeführt werden, wie frisch sie ihre Gedanken darüber auskramen und wie sie sich das Erschaute einprägen, um es nachher in den Grenzen ihres kindlichen Schaffens wiederzugeben.

Am ungeschminktesten tritt die Eigenart der Kinder beim Sandspiel hervor, und die Erzieherin kann hier — wie auch beim Freizeichnen — wo ihre Zöglinge, sich selbst überlassen, das darstellen und bilden, was ihr Inneres am meisten bewegt, ihre Phantasie besonders fesselt und wo sie ihren Kameraden am zwanglosesten gegenüberstehen, wertvolle Beobachtungen über die verschiedensten Wesenseigentümlichkeiten und im Keime vorhandenen Fähigkeiten und Anlagen machen.

Über Arbeit und Spiel, Ernst und Lust im Pestalozzi-Fröbelhause breitet die Kunst ihre feierlichen Schwingen. Wie sie dem erwachsenen Menschen teils allmählich zum Lebensbedürfnis geworden ist, teils es — hoffentlich — immer mehr werden wird, soll sie auch die Welt der Kleinen verklären. Auch ein Kind fühlt, was »Stimmung« heißt. Und so üben sich die Kinder nicht nur im »Bilden«, indem sie selbst formen und zeichnen — das aus der Erinnerung zeichnen, was sie gesehen haben — sondern man zeigt ihnen dann und wann auch ein schönes Bild, erzählt ihnen ein Märchen oder eine Geschichte und veranstaltet regelmäßig kleine Konzerte — alles der Begriffsfähigkeit der Kinder angepaßt. Nicht mit Gründen und Erklärungen sucht man sie in das Verständnis eines Bildes einzuführen. Steht dasselbe nicht in irgend einem Zusammenhang mit dem Monatsgegenstand, oder knüpft es nicht an kürzlich gemachte Erfahrungen an, so sucht man für das Verständnis dessen, was das Bilderzählen will, durch wirkliche Darstellung oder Ausübung, soweit es ohne Zwang geschehen kann, vorzuarbeiten.

Durchaus eigenartig ist die Anwendung der Instrumental-Musik im Pestalozzi-Fröbelhause im Kindergarten wie in den Elementarklassen. Das Klavier spielt ein einfaches Stück, etwa aus Schumanns »Kinderstücken« oder aus den Schubertschen Militärmärschen — und mehrere Kinder spielen die Begleitung auf Instrumenten wie Becken, Triangel, Kastagnetten, Trommeln. So sehr die Schreiberin dieses Abschnittes der Festschrift ihr Musik-Thema beherrscht und ihre Methode klarzulegen weiß, ist jedem Interessenten doch zu wünschen, einem solchen Kinderkonzert einmal lauschen zu dürfen. Nicht allein, daß die Freude der Kinder am Rhythmus zu sicherem Taktgefühl herangebildet wird, auch nicht die unbedingte Aufmerksamkeit, die eine solche Ausübung erfordert — das Gefühl für Modulierung und feinere Abstimmung, kurz, das Empfinden für das, was die Schönheit der Musik ausmacht, wird bei weitem erhöht. —

Auch in die Elementarklassen und in das Nachmittagsheim werden die Prinzipien, die den Kindergarten beherrschen, übernommen. Es zeigt sich, daß es sehr wohl möglich ist, die leitenden Ideen der Methoden Pestalozzis und Fröbels in die Schule hinüberzuretten und dem jungen

Digitized by Google

Menschenkinde, bevor es mit abstrakten Begriffen zu operieren lernt, die Sache selbst vor Augen zu führen, weniger durch Worte als durch Anschauung, durch selbsttätiges Schaffen und Bilden zu lernen. Offenere Augen, lebendigere Teilnahme, zielbewußteres Handeln, ferner nicht allein sicheres Wachstum des Intellekts, sondern auch eine echte Gemütsbildung sind die schönen Erfolge dieser lebenskräftigen Methode. Neben dem zu erledigenden Schulpensum bleibt den Elementarklassen ausreichend Zeit für den Monatsgegenstand, der dem vorgeschritteneren Alter der Schulkinder größere Aufgaben stellt, tieferes Eindringen ermöglicht. Im Nachmittagsheim ist soviel wie möglich ein Gegengewicht gegen die vorwiegend sitzende Tätigkeit und die hauptsächlich rezeptive geistige Arbeit der durch den Schulvormittag ermüdeten Kinder geboten. Die Freudigkeit, mit der die Kinder der Volksschule sich in den Geist des Hauses finden, zeigt, daß auch hier das Richtige getroffen ist. Hauswirtschaftliche und Tischlerarbeit, Korbflechten und andere Handarbeiten wechseln ab mit ungebundenem Umhertummeln, Musizieren oder Gartenarbeit.

So herrscht den ganzen Tag ein frischer Geist in den wohnlichen, gesunden Räumen des Pestalozzi-Fröbelhauses, das segenspendend hinausleuchtet weit über den Rahmen Berlins und Deutschlands und das, wie es aus kleinen, innerlich starken Keimen zu seiner jetzigen Blüte emporgewachsen ist, die Wahrheit des Dichterwortes bezeugt:

»Wer etwas Treffliches leisten will,
Hätt' gern etwas Großes geboren,
Der sammle still und unerschlafft,
Im kleinsten Punkte die höchste Kraft.«

M. S.

Spielmann, Dr. C., Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. Für die Hand des Lehrers nach den neueren methodischen Grundsätzen und den neuen ministeriellen Bestimmungen bearbeitet.

I. Teil: Die Hohenzollern von Kaiser Wilhelm II. bis zum Großen Kurfürsten. Zweite, verb. Auflage. Halle, Hermann Gesenius, 1903. X u. 342 S. 8°. Preis brosch. 2,80 M, eleg. geb. 3,80 M.

II. Teil: Deutsche Geschichte von der ältesten Zeit bis zum Ende des großen Krieges. Ebenda 1901. X u. 529 S. 8°. Preis brosch. 4,50 M, eleg. geb. 5,50 M.

III. Teil: Preußisch-Deutsche Geschichte vom Ende des Großen Krieges bis zum Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. Ebenda 1902. XII u. 658 S. 8°. Preis brosch. 6 M, geb. 7 M.

Dieses große Präparationswerk, das in seinem ersten Teil bereits in zweiter Auflage vorliegt, darf zu den bedeutendsten Erscheinungen der Methodik des Geschichtsunterrichts gerechnet werden. Spielmann ist ein hervorragender Forscher, dessen Führung man sich auf historischem Gebiet ruhig anvertrauen kann. Auf Schritt und Tritt merkt man, daß der Verfasser aus dem Vollen schöpft. Viele veraltete und falsche Geschichtsauffassungen, die uns in ähnlichen Werken noch entgegentreten, hat er beseitigt oder berichtigt; er bietet nur wissenschaftlich gesichertes

Digitized by Google

Material. Er versteht aber auch, den Kindern den Geschichtsstoff in anschaulicher, klarer und ansprechender Weise darzubieten und das Interesse zu fesseln, sodann den Unterricht fruchtbar zu machen. Die methodische Durcharbeitung erfolgt nach vier Stufen: 1. Anknüpfen (das im Geiste des Schülers über den Gegenstand bereits vorhandene Material wird hervorgeholt, geordnet und somit den neu zu apperzipierenden Vorstellungen der Boden bereitet); 2. Anschauen (der Schüler hört den neu dargebotenen Stoff, vertieft sich in ihn nach der ersten mehr gedächtnismäßigen Wiederholung, besinnt sich auf die wertvollen Momente und reproduziert das Ganze schließlich in gemütvoller Weise unter Leitung und Ergänzung seitens des Lehrers); 3. Aussondern (die hervorstechenden historischen und ethischen Momente werden herausgehoben, mit Ähnlichem, bereits Dagewesenem verglichen und dadurch verstärkt, als Resultate oder Quintessenzen unvergänglich eingeprägt); 4. Anwenden (das bisher durch den Lernprozeß Erworbene wird in der mannigfachsten Weise je nach der Art, wie es der Stoff zuläßt, praktisch angewendet. Es ist darauf zu achten, daß dies möglichst vielseitig geschieht). Das sind, wie man sieht, die formalen Stufen in freier Anwendung. Auf der zweiten Stufe wird besonders der Vortrag des Lehrers betont, von dem gefordert wird, daß er kindlich sei. Bei der Besprechung werde »nicht bloß die kurze und bündige Antwort des Schülers bezweckt, sondern, wo es geht, längeres Aussprechen über den Gegenstand der Frage« (S. VII). Sodann hat Verfasser Bedacht genommen, daß die Gesinnungsfächer untereinander, sowie mit den Fächern des Real- und des Sprachunterrichts in Verbindung treten. Das geschieht auf der 3. und 4. Stufe. Es werden hier konzentriert: Geschichte und Religion (religiöse Beispiele und Sprüche), Geschichte und Gesang (patriotische Strophen und Lieder), Geschichte und Geographie (Vaterlandskunde) und endlich Geschichte und Sprache (Lesestücke). Diese steten konzentrischen Beziehungen zu den anderen Unterrichtsfächern aufzusuchen und nachzuweisen, hat der Verfasser für eine seiner wichtigsten Aufgaben gehalten. Gedichte finden an geeigneten Stellen Verwendung. Alles Beiwerk, Namen- und Zahlenmaterial, ist beschränkt.

Der Stoff des ersten Geschichtsunterrichts, der sich an die lokalen Sagen und Erzählungen, welche die geographische Heimatkunde begleiten, anschließt, wird von der vaterländischen Geschichte geliefert und — nach dem Verfasser — der des Herrscherhauses entnommen. Die Form der Behandlung ist auf der ersten Stufe die biographische, doch so, daß die Gruppierung der Zeitereignisse um das betreffende Lebensbild dieses zu einer zeitcharakterisierenden Monographie gestaltet,[1]) und daß die einzelnen Lebensbilder, aneinander gereiht, den Entwicklungsgang — regressiv im 1. Teil, progressiv im 2. und 3. Teil — darstellen. Den Anregungen der Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 folgend, geht Verfasser in dem ersten Teil seines Werkes, der für die Mittelstufe von Volks- und Mittelschulen und die Unterklassen höherer Schulen berechnet ist, von der Gegenwart aus, er schlägt den regressiven Gang ein. Er begründet seine Auf-

[1]) Vergl. Zillig, Biographien in der Geschichte in Reins Encykl. Handb. 1.

Digitized by Google

reihung durch den Hinweis auf das Prinzip der Anschauung und den auf die Apperzeptionsfähigkeit. Der Geschichtsunterricht dieser Stufe soll parallel mit dem geographischen Unterricht gehen; da hier zuerst das engere Vaterland — Preußen — behandelt werde, so solle auch die Geschichte Preußens zuerst zur Darstellung gelangen. Die Oberstufe darf — nach dem Verfasser — das progressive Verfahren anwenden. Für die Auswahl des Stoffes stellt er vier Grundsätze auf: 1. Er muß der Apperzeptionsfähigkeit der Schüler entsprechen; 2. er muß kulturell wertvoll sein; 3. er muß patriotisch sein; 4. er muß ethisch wertvoll sein. Im ersten Teil des Spielmannschen Werkes wird die Geschichte der Hohenzollern von Kaiser Wilhelm II. bis zum Großen Kurfürsten vorgeführt; von Kaiser Wilhelm II. geht er zurück zu Kaiser Friedrich, Wilhelm I., König Fr. Wilhelm IV., Fr. Wilhelm III., Fr. Wilhelm II., Friedrich II., Friedrich Wilhelm I., Friedrich I. und endlich zu Kurfürst Friedrich Wilhelm dem Großen. Die meisten Kapitel werden behufs stimmungsvoller Anknüpfung des Stoffes mit historischen Gedichten eingeleitet. Die Kriegsgeschichte ist mehr in den Hintergrund gedrängt, während die kulturelle, soziale und politische Seite eingehende Berücksichtigung gefunden hat. Auch wer hier mit des Verfassers Stoffanordnung nicht übereinstimmt, wie Referent, kann das Buch ganz gut als Hilfsmittel für die Vorbereitung benutzen. Man kann z. B. von Wilhelm II. bis auf Wilhelm I. rückwärts und dann vom Großen Kurfürsten an vorwärts gehen (Rosenburg). Es wird nicht möglich sein, zu beweisen, daß der regressive Gang in seiner strengen Durchführung der kindlichen Auffassungsfähigkeit gemäß sei; unseres Erachtens ist er pädagogisch nicht gerechtfertigt, da er leicht Verwirrung anrichtet.[1])

Der zweite Teil des Werkes, für die Oberstufe von Volks- und Mittelschulen und die Mittelklassen höherer Schulen bestimmt, führt den Entwicklungsgang des deutschen Volkes von der ältesten Zeit bis zum Ende des Großen Krieges vor. Der Gang des Unterrichts ist progressiv. Der Stoff ist so reichlich geboten, daß die Benutzer nach den Bedürfnissen ihrer Schule auswählen müssen. Der gebotene Lehrstoff ist in vierzig Lektionen gegliedert und zur Verteilung auf zwei Jahreskurse, also auf $2 \cdot 2 \cdot 40 = 160$ Stunden bestimmt, so daß auf die Lektion durchschnittlich (einschließlich Rückblick und Wiederholung) 4 Stunden kommen. Der Stoff ist in folgende Kapitel gegliedert: 1. Die alten Germanen. 2. Die große Völkerwanderung. 3. Das Frankenreich der Merowinger. 4. Die Karlinger. 5. Die sächsische Kaiserzeit. 6. Die salische und staufische Weltherrschaft. 7. Die Kreuzzüge und ihre Wirkungen. 8. Die landesfürstliche Zeit und die Germanisierung des Ostens. 9. Das deutsche Bürgertum als Träger der Reichsmacht. 10. Die Zeit der Reformation und des Großen Krieges. Friedrich Barbarossa würde ich etwas ausführlicher behandeln. Das Fest in Mainz ist z. B. S. 260 nur genannt; eine Schilderung desselben im Text für Kinder sehr fruchtbar (Staude III, 44).

[1]) Vergl. Lämmerhirt, Über den rückläufigen Geschichtsunterricht in Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Heft 4 (1892).

Digitized by Google

Quellenstoffe könnten wohl noch reichlicher herbeigezogen werden, z. B. Einfall der Hunnen (S. 182), Magdeburgs Zerstörung (S. 495 ff.). Einer jeden Lektion ist die Behandlung eines Gedichtes eingeflochten; 10 Gedichte (ein Viertel des Ganzen) sind zum Auswendiglernen vorgeschlagen. Die Behandlung des Gedichtes kann auch fortfallen, ohne daß die Behandlung der Lektion dadurch geändert wird. Erfreulicherweise sind die im Texte genannten Orte mit näheren Angaben hinsichtlich ihrer Lage bedacht. Die zu merkenden Jahreszahlen hat Verfasser am Schluß des Buches in einer Tabelle zusammengestellt (Mindestmaß).

Der dritte Teil, der die Oberstufe von Volks- und Mittelschulen und die Mittelklassen (Tertia, Untersekunda) höherer Schulen im Auge hat, wird hinsichtlich seines Inhalts durch folgende Überschriften gekennzeichnet: 1. Die Reichsohnmacht, das Wachsen der Habsburger und Zollern. 2. Die österreichische Großmacht als deutsche Hauptmacht. 3. Die preußische Großmacht als Deutschlands Führerin. 4. Die Auflösung des alten deutschen Reiches. 5. Die Fremdherrschaft. 6. Die Befreiungskriege. 7. Die deutsche Zweiherrschaft: Österreich-Preußen. 8. Die Errichtung des neuen deutschen Reiches. 9. Die deutsche Weltmacht. 10. Die wichtigsten Staats- und Reichseinrichtungen. Es wird uns die Auflösung des lebensunfähigen alten und die Entwicklung des lebenskräftigen neuen Reiches während der letzten drittehalbhundert Jahre vor Augen geführt und zugleich der Werdegang Preußens veranschaulicht. Der neuesten Geschichte ist besondere Aufmerksamkeit zugewendet worden. Der Gang ist wiederum progressiv, der Stoff vom Verfasser in 40 Lektionen gegliedert (20 umfassen die Zeit von 1650—1810, 20 die Zeit von 1810 bis 1900). Die Lektionen zeugen von warmem, patriotischem Empfinden, das sich aber nie aufdrängt. Die Wirtschafts- und Sozialgeschichte ist in ausgiebiger Weise berücksichtigt worden. Einige Abschnitte sind wahre Kabinettstücke der Geschichtserzählung, z. B. das Leben Kaiser Friedrichs. Die Vertiefungsfragen sind zuweilen etwas schwierig, z. B. S. 521. Alles in allem: Das Werk gehört zu den wertvollsten auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts; jeder Geschichtslehrer kann aus ihm viel lernen. Neuerdings sind im Anschluß daran »Schülerfeste« desselben Verfassers erschienen, die uns jedoch nicht vorliegen.

Halle a/S. H. Grosse

Fritzsche, Richard, Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht in der Volks-, Bürger- und Mittelschule. I. Teil: Das Deutsche Reich. Mit 17 Kartenskizzen. Dritte, durchgesehene Auflage. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. (XII und 401 S.) Preis brosch. 4,50 M.

Es freut uns, daß von diesem tüchtigen Werk nach kaum 4 Jahren bereits die dritte Auflage vorliegt, die es wohl verdient hat. Das Buch vertritt die Grundsätze der vergleichenden Erdkunde und die Forderungen der Herbartischen Pädagogik. Die Auswahl und Anordnung des geographischen Stoffs ist nach Landschaftsgebieten erfolgt. Mit dem Ausdrucke

Digitized by Google

»Landschaft« bezeichnet man einen Erdraum, der sich durch seine eigenartige Naturbeschaffenheit von seiner Umgebung charakteristisch abhebt und abgrenzt. Wie die Glieder eines Lebewesens in einem ursächlichen Zusammenhange stehen, mithin sich in bestimmter Abhängigkeit befinden, so sind alle Objekte eines geographischen Individuums Glieder eines Ganzen, deren eigenartige Gestalt und Veränderung, deren Existenzbedingungen nur in Verbindung mit den übrigen Gliedern der natürlichen Einheit zu verstehen ist« (Kohlhase). Wer vergleichende Geographie betreibt, den Kausalzusammenhang berücksichtigt, der kommt naturgemäß zur Gliederung in Landschaften und Länder. Manche Flußgebiete decken sich im allgemeinen mit den natürlichen Landschaftsgebieten, da diese Flüsse eine in sich abgeschlossene, eigenartig gestaltete Landschaft durchfließen; die Gliederung des Stoffs nach Stromgebieten ist aber abzulehnen. Die kulturgeographischen Betrachtungen lassen sich am besten an Landschaftsbetrachtungen anschließen, weil die Wechselwirkung von Landschaft und menschlicher Wirtschaft in ihren allgemeinen und lokalen Gesetzen in dieser Verbindung am besten zum Verständnis gebracht werden kann. Fritzsche vertritt den Standpunkt, daß weder das politische noch das physikalische Moment im Vordergrunde des erdkundlichen Unterrichts stehen dürfe, sondern der kulturelle Moment müsse den Mittelpunkt desselben bilden und so die Erdkunde zur Kulturgeographie werden. In dem vorliegenden methodischen Handbuche hat er seine Forderungen geschickt durchgeführt.

Der Stoff ist in dem Handbuche in folgender Weise angeordnet: I. Die Landschaften und Staaten Süddeutschlands: 1. Die Alpen, der südliche Grenzwall Deutschlands. 2. Das deutsche Alpenvorland. 3. Die Oberrheinische Tiefebene. 4. Das Schwäbische Stufenland. 5. Das Fränkische Stufenland. 6. Das Lothringische Stufenland. 7. Die süddeutschen Staaten. II. Die Landschaften und Staaten Mitteldeutschlands: 8. Das Rheinische Schiefergebirge. 9. Die Weserlandschaften. 10. Thüringen. 11. Sachsen und seine Randgebirge. 12. Schlesien. 13. Die Staaten Mitteldeutschlands. III. Die Landschaften und Staaten Norddeutschlands: 15. Das westelbische Tiefland. 16. Das ostelbische Tiefland. 17. Schleswig-Holstein. 18. Die Staaten Norddeutschlands. IV. Das Deutsche Reich: 19. Das Deutsche Reich (natürliche Vorzüge, Kulturzustand, staatliche Gliederung, Tabellen). Wie man sieht, gelangt die politische Geographie am Ende der Abschnitte zu ihrem Recht. Die Präparationen sind nicht für eine bestimmte Schulart oder Altersstufe bestimmt, sondern können und wollen allen Schulen dienen. Sie sollen nicht die methodische Freiheit des Lehrers beschränken und ihm die Arbeit der Vorbereitung auf den erdkundlichen Unterricht abnehmen, sondern Anregung und Handreichung bieten. Hier und da könnte das Buch meines Erachtens Abstriche und Kürzungen vertragen; auch auf einige der »schmückenden Epitheta« möchte man wohl verzichten, z. B. S. 352: »Hannover die preußische Drillingsprovinz«, da sie leicht zur Oberflächlichkeit verleiten. Der Satz S. 327: »ja selbst die berüchtigte Berliner Range mischt sich in das bunte Gewühl« ist wohl besser zu streichen. Kleine Unebenheiten

Digitized by Google

im Stil (S. 278, Zeile 1 und 2 v. oben) wird eine neue »durchgesehene« Auflage, die wir dem brauchbaren Buche gerne wünschen, beseitigen.

Halle a/S. H. Grosse

Rechts und links der Eisenbahn! Neue Führer auf den Hauptbahnen im Deutschen Reiche. Herausg. von Prof. Paul Langhaus. 65 Hefte mit je 2 Karten. Gotha, Justus Perthes. Preis je 50 Pf.

Meist gilt die Eisenbahnfahrt als eine unangenehme Zugabe zur Reise, als notwendiges Übel. Möglichst schnelle Erreichung des Zieles ist die Losung. Die gebräuchlichen Handbücher und Reiseführer tragen diesem Bestreben Rechnung, denn sie berücksichtigen meist nur die Hauptpunkte des Verkehrs, die Reiseziele der großen Menge der Eisenbahnfahrer, dagegen nur nebenbei die Reisewege. Und doch bietet die Landschaft rechts und links der Eisenbahn eine solche Fülle von Anregung für die Reisenden, daß es sich wohl lohnt, sie an der Hand eines Führers in Wort und Kartenbild aufmerksam zu betrachten.

Wer das Bedürfnis fühlte, sich in der angegebenen Richtung zu orientieren, mußte sich seither das Material erst mühsam zusammenstellen, wie es Referent für seine Reisen oft getan hat. Jetzt ist man besser daran. Der neue Führer »Rechts und links der Eisenbahn« von Prof. Langhaus, von dem bereits 65 Hefte vorliegen, bringt nicht nur ein vortreffliches Kartenmaterial, sondern er entrollt auch im Text vor dem geistigen Auge des Reisenden ein anschauliches Bild der durchfahrenen Gegend, und zwar in angenehmer unterhaltender Form, aber auf streng wissenschaftlicher Grundlage, denn zur Bearbeitung sind nur Geographen von Fach herangezogen worden worden. Die beigegebene Reisekarte (nach Vogels Meisterkarte des Deutschen Reichs im Maßstab von 1 : 500 000) veranschaulicht die kräftig hervortretende Bahnlinie nebst ihren Anschlüssen und die Haltestellen der Schnell- und Personenzüge zu beiden Seiten der Bahn, das vom Abteilfenster aus sichtbare Gelände mit seiner Waldbedeckung; die Eingliederung der Landschaft in die typischen Oberflächenformen unseres Vaterlandes zeigt in großen Zügen eine besondere Karte der natürlichen Landschaften Deutschlands. — Wir sind überzeugt, daß die Benutzung dieser Führer beitragen wird zur Stärkung des Heimatgefühls, zur Pflege der Liebe und Begeisterung für deutsches Land und Volk, zur Verbreitung geographischen Verständnisses und geographischer Kenntnisse. Das Unternehmen ist darum mit Freuden zu begrüßen, wir wünschen ihm die weiteste Verbreitung. Mögen die neuen instruktiven Hilfsmittel fürs Reisen auch dem erdkundlichen Unterricht in höheren und niederen Schulen mancherlei Anregung geben, wozu sie geeignet erscheinen. Uns liegen zur Zeit fünf sehr brauchbare Hefte vor: Heft 1: Berlin—Frankfurt a/M. über Eisenach von H. Fischer (31 S.). — Heft 61: Halle—Saalfeld—Nürnberg—München von Prof. Dr. Willi Ule (30 S.). — Heft 62: München—Nürnberg—Saalfeld—Halle von Ule (30 S.), Preis je 50 Pf. — Heft 37: Leipzig—Hof—München. Heft 31: München—Innsbruck—Bodensee.

Halle a/S. H. Grosse

Digitized by Google

Anthes, Otto, Der papierne Drache. Vom deutschen Aufsatz. Leipzig, R. Voigtländer, 1905. 72 S. Preis 80 Pf.

Über den Aufsatzunterricht, der zur Zeit nicht allen zu stellenden Anforderungen entspricht, bringt der Verfasser in seinem neuesten Büchlein Gedanken vor, die Beachtung verdienen. Er stellt den herkömmlichen »Deutschen Schulaufsatz« unter Anklage (S. 20 ff.), und er tut es in frischer und ansprechender Weise. In der Hauptsache hat er mit seinen Ausführungen die höhere Schule im Auge, dieselben verdienen aber auch in den Kreisen der Volksschule berücksichtigt zu werden. Er hält sich von Übertreibungen nicht immer frei, zeigt aber in anschaulicher Weise, wie er sich die Reform auf diesem Gebiete denkt. Er ist der Ansicht, daß es unseren Schülern nicht an klaren, deutlichen Anschauungen fehlt, sondern daß der Fehler beim herkömmlichen Aufsatzunterricht an der Inkongruenz zwischen Gedanke und Ausdruck liegt. Es kommt also nach dem Verfasser darauf an, unsere Schüler dahin zu bringen, daß sie das auch richtig darstellen, was sie richtig angeschaut und erkannt haben — allerdings nicht in »der Form der Erwachsenen«. Mit Recht wird gesagt, daß in der üblichen Praxis oft »ein Aufsatz etwas ganz anderes ist als die Wirklichkeit« (S. 23). Das Kind ist nach dem Verfasser »sehr wohl im stande, einen Stoff, den es mit seinen Sinnen aufgenommen hat, in seiner eigenen kindlichen Form zu gestalten« (S. 24). Das erste Gebot des deutschen Aufsatzunterrichts lautet: Du sollst die Form des Aufsatzes nicht vorbereiten, sondern das Kind frei nach seiner Art gestalten lassen. Du sollst dem Kinde nicht deine Form aufdrängen, sondern lernen, in seine kindliche Form einzudringen« (S. 29). Die Hauptsache ist: »Der Aufsatz sollte eine freie Übung im herzhaften Ausdruck des eigenen Erlebens sein, wobei der Lehrer dem Schüler als ratender Freund und nicht als nörgelnder Tadler zur Seite stände. Dann wäre er wirklich die schönste Blüte unseres Unterrichts; dann wäre er wirklich eine Brücke, die aus der Schule ins Leben hinüberführte. Und was wir über die Brücke hinausschickten, das käme tausendfach wieder zu uns zurück in Gestalt von Liebe »zur Schule und Freude an der Schule« (S. 41). Die »freie Wahl des Themas« ist bei Anthes »die Regel und die gebundene Marschroute die Ausnahme« (S. 56). Der Literaturaufsatz, den Anthes vollständig verwirft, ist nicht so schlimm als sein Ruf nach dem Verfasser ist, der »augenblicklich kein unglückseligeres Aufsatzthema als das Literaturthema kennt«. Allerdings darf das literarische Gebiet nicht die einzige Stoffquelle für Aufsatzthemen sein. Von der Aufsatzkorrektur wird S. 40 gesagt, daß sie den Lehrer »langsam aber sicher der Idiotie zuführe«. Gegen Anthes polemisiert oft O. Kästner in seiner Schrift: »Zur Aufsatzreform« (Leipzig 1906).

Halle a/S. H. Grosse

Petzoldt, J., Sonderschulen für hervorragend Befähigte. Berlin u. Leipzig, Teubner, 1905. 51 S.

Seit mehr als dreißig Jahren ist man in unserm sozialen Zeitalter bemüht, für geistig zurückgebliebene Schüler Sonderklassen und -schulen

Digitized by Google

einzurichten. In nahezu 170 Städten bestehen heute mehr als 580 Klassen mit etwa 12000 Schülern. Dieser Tatsache gegenüber bemerkt der Verfasser: »Gewiß liegen hier die lautersten und menschlich schönsten Motive vor. Geht uns aber nicht das stürmische Herz mit dem nüchternen abwägenden Verstande durch? Verdienen die hochbegabten, die, von ihrer Umgebung unverstanden, den göttlichen Funken verglimmen lassen müssen, nicht weit mehr Mitleid als jene geistig Enterbten, aber um ihren Mangel doch nur sehr undeutlich Wissenden? Und fassen wir das Ganze ins Auge, die Entwicklung der Menschheit zu immer höheren Formen: könnte da ein Zweifel sein, wen wir zu opfern hätten, falls wir einen von beiden opfern müßten, den Schwachsinnigen oder den Genius? ... Der Genius hat den ersten Anspruch auf die besten Schulen und die besten Lehrer (S. 50 ff.).

Hier liegt ein erster, sehr bedeutsamer Versuch vor, für hervorragend Befähigte, Sonderbildungsstätten als notwendig zu erweisen und sie ihrem Wesen nach kurz zu zeichnen. Die Frage hat der Verfasser 17 Jahre lang je und je bewegt — kein Wunder, daß wir eine sachlich abgeklärte, auf sozialem Weit- und psychologischem Scharfblick fußende Arbeit vor uns finden. Leider beschränkt sie sich auf die Besucher der höheren Schulen, entsprechend dem Erfahrungskreise des Verfassers, und begnügt sich mit gelegentlichen Hinweisen auf andere Schulgattungen. Diese lassen aber deutlich erkennen, daß Petzoldt seine neuen Forderungen keineswegs lediglich für eine Angelegenheit der höheren Schule, sondern als eine solche betrachtet, die für das gesamte öffentliche Bildungswesen einschneidende Bedeutung hat. Ich zweifle nicht, daß die Forderungen Petzoldts eine lebhafte Erörterung erfahren und daß sie im Lichte der Gesamtbildung noch schärfere soziale Betonung erleben werden, als innerhalb dieser vorliegenden Begründung geschehen ist. — Nachstehendes bietet eine kurze Darstellung der wesentlichsten Gedanken.

Der Verfasser fordert: »wir müssen für die hervorragend Befähigten aus Gründen der intellektuellen und der ethischen Bildung — die ästhetische bleibt bei der besonderen Art des modernen Schulwesens absichtlich unberücksichtigt — besondere Schulen errichten.« Wer sind die besonders Befähigten? die Talente und die Genies. Das Genie definiert Petzoldt als Resultante der drei Komponenten: Phantasie, Urteilskraft und Interesse; das Talent als Produkt zweier Faktoren, nämlich Interesse und Urteilsfähigkeit.

Eine separate Bildung ist diesen Schülern aus folgenden wesentlichen Gründen ersprießlich: 1. Vereinigt mit Schülern mittlerer Begabung in gemeinsamem Unterricht, der sich notwendig als Ziel steckt, auch die schwächern Schüler der Mittelbegabung zu fördern, erreichen die besonders begabten Schüler niemals das Wissensquantum, das ihrer Befähigung entspricht. 2. Sie lernen in seltenen Fällen, auch nicht diejenigen die sich in unkontrollierbarer privater Beschäftigung betätigen, mit voller Hingabe und Selbstverleugnung arbeiten, sie erfahren nicht den charakterfestigenden Segen der »Mühe«, wohl aber die Gefahren einer brachgelegten wesentlichen Charakterseite. Darin liegen zugleich Gefahren der Gesell-

Digitized by Google

schaft, denn was an dem einzelnen Genie gesündigt wird, ist notwendig zugleich ein Abstrich an dem, was ein Volk im Wettbewerb mit seinem Rivalen zu leisten vermag.

Aber hilft das Genie sich nicht selber fort, bedarf es überhaupt der Erziehung? Die landläufige Bejahung und Verneinung dieser Frage ist ein Irrtum. Ich stelle kurz des Verfassers Gründe zusammen: 1. Allerdings ringt manches Genie und manches Talent sich durch Kampf hindurch, aber 2. nicht alle Talente sind Kampfnaturen, viele sterben am Wegrande, wie manche nur dem glücklichen Geschick, das ihnen zur Seite stand, ihre Größe verdanken. 3. Auch das Genie täuscht sich über seine natürliche Bahn (Goethe — Malerei). 4. Sowohl Talent wie Genie bedürfen der Erziehung; ersteres, weil es zur Oberflächlichkeit, letzteres, weil es zur starken Selbsteinschätzung neigt unter Verkennung anderer Leistungen.

Die Einrichtung der Sonderschulen denkt sich Petzoldt folgendermaßen: 1. Die Trennung wird auf einer bestimmten Altersstufe, etwa der Untertertia vorgenommen; das darf aber nur als Übergangsmaßnahme gewertet werden, denn für eine spätere Ausdehnung des neuen Systems der Sonderschulen ist natürlich notwendig, »Methoden auszuarbeiten, die uns Art und Größe besonderer Fähigkeiten möglichst sicher leicht und frühzeitig erkennen lassen.« 2. Die Lehrer müssen wissenschaftliche Persönlichkeiten von tiefer und weiter Auffassung sein und gute pädagogische Anlage und Erfahrung besitzen. 3. Die Lehraufgabe wurzelt in dem Hauptzweck der Sonderschulen: Erziehung zu gründlicher, anhaltender Arbeit und volle Anspannung der vorhandenen Kräfte. Der Verfasser verzichtet auf nähere Ausführungen, die die Praxis der geforderten Sonderschulen erst sicherer fundieren kann und bescheidet sich mit folgenden Separatforderungen: 1. Vor allem ist eine tief eindringende naturwissenschaftliche Bildung zu fordern; der Umfang derselben kommt erst in zweiter Linie in Frage, Hauptsache ist die volle Einsicht in die geistige Arbeit des naturwissenschaftlichen Erkennens und damit gründliches Versenken in die Probleme. Die Erkenntnis muß zum unvergeßlichen Erlebnis werden. Der Zögling muß erzogen werden zum Zu-Ende-Denken, bis ihm der Haß der Oberflächlichkeit zum Instinkt geworden ist. 2. In gleichem Sinne ist Psychologie in den Lehrplan aufzunehmen, dazu 3. obligatorischer Unterricht in Englisch und Italienisch und Beschäftigung mit der bildenden Kunst. 4. In den oberen Klassen wird neben dem obligatorischen ein weit differenzierter fakultativer Unterricht eingeführt. 5. Die fünfte wissenschaftliche Vormittagsstunde fällt fort; die Schülerzahl darf 20 nur ausnahmsweise und mit ministerieller Genehmigung übersteigen. 6. Als Lehrer und Anstaltsleiter dürfen nur hervorragend tüchtige Pädagogen in Frage kommen, deren Stundenzahl auf 15, 12 und 6 normiert wird.

Verfasser erörtert sodann die finanzielle Seite seiner Forderungen und weist einen Weg nach, der »die Unterhaltung von Sonderschulen ohne jegliche neue Aufwendung von Geldmitteln ermöglichen würde. Er schließt mit dem Hinweis darauf, daß wir, die wir inmitten des Wett-

Digitized by Google

bewerbs der Völker stehen, die Pflicht haben, zuerst Hand anzulegen an die Gründung von Sonderschulen für Genies und Talente.

Möge die gediegene Arbeit zu umfassender und gründlicher Erörterung Veranlassung geben.

Kiel Marx Lobsien

Sicklinger, A., Organisation großer Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder. Vortrag. Mannheim, Bensheimer, 1904. 35 S. 0,80 M.

Moses, J., Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule. Ein Beitrag zur Hygiene des Unterrichts. Ref. Ebenda 1904. 70 S. 0,80 M.

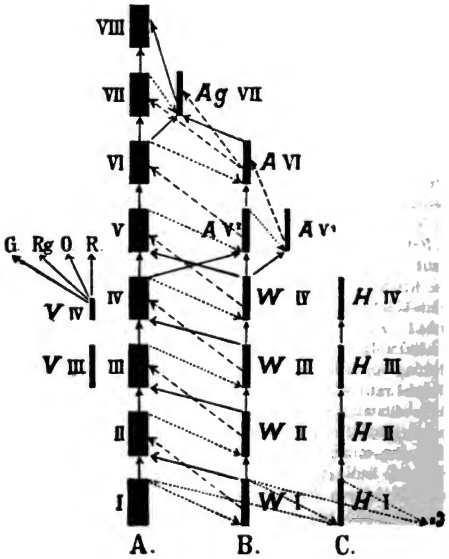
Sowohl 1, wie 2 nach einem Vortrag auf dem 1. intern. Kongreß in Nürnberg, 1904.

1. Beide Arbeiten stehen zueinander in engster Beziehung; sie verhalten sich wie Theorie und Praxis. Die Arbeit Sickingers weist nach: 1. die Berechtigung der im Thema enthaltenen Forderung, 2. daß dieser Forderung bisher zu wenig Genüge geschehen ist und endlich 3. die Mittel zu ihrer Verwirklichung. Leistungsfähigkeit der Schüler und Arbeitsforderung durch den Unterricht müssen in einer gewissen Gleichgewichtslage verharren. Dieser anscheinend selbstverständlichen Forderung ist man, wie besonders deutlich die Statistik der einschlägigen Verhältnisse dartut, noch in wenigen Fällen gerecht geworden. Einesteils haben nur wenig Städte derartig ausgebaute Volksschulkörper, daß jedem Jahre der Schulpflicht eine fortschreitende Klassenstufe entspricht, andrerseits beweist die Abgangstatistik, daß in den großen Volksschulkörpern »nicht einmal die Hälfte aller Kinder innerhalb der gesetzlichen Schulpflicht die Schule regelrecht durchläuft, über die Hälfte aller Kinder erleidet 1, 2, 3 und mehrmal Schiffbruch, tritt mit einer verstümmelten und unzulänglichen Schulbildung ins Leben hinaus und was noch schlimmer ist, ohne Gewöhnung an intensives, fleißiges und gewissenhaftes Arbeiten, der köstlichen Frucht rationeller Schulerziehung, ohne Vertrauen auf die eigene Kraft, ohne Arbeitswilligkeit und Arbeitsfreudigkeit.« Allerdings, ein erschreckendes Ergebnis! Es greift noch mehr dem Sozialpolitiker ans Herz, der gegenüber den minimalen Anforderungen der Volksschule, die in der Hauptsache sozial bedingten Ursachen dieser Erscheinung erwägt, denen die Volksschule in ihren Forderungen sich anzuschmiegen hat. — Durch welche Maßnahmen können große Volksschulkörper ihrer Aufgabe, möglichst allen Kindern eine harmonische Ausbildung zu gewähren gerecht werden? Verfasser verlangt ein Dreifaches: 1. Herabminderung der Stoffmenge, nicht die Weite und Breite, sondern die Tiefe und Sicherheit des Könnens entscheidet über den Wert der Bildung. 2. Herabsetzung der Klassenfrequenz. Daß aber beides nicht ausreicht beweisen die Leipziger Bezirksschulen, die nach beiden Seiten hin nicht zu klagen haben. Vor allen Dingen ist 3. die Qualität der Lernenden sorgfältig zu beachten. Das muß in der Weise geschehen, daß man je gesonderte Bildungswege schafft: a) für krankhaft schwach begabte, b) für unter mittel befähigte

Digitized by Google

und c) für mittel- und besserbegabte Schüler. »Diese Form der Gruppierung hat gegenüber dem bisherigen Modus den Vorteil, daß wie die allerschwächsten in den Hilfsklassen und die besser befähigten in den Hauptklassen, so auch die minder befähigten, die eigentlichen Sorgenkinder des Lehrers, anstatt wie bisher den geisttötenden und entsittlichenden Folgen des Repetententums überantwortet zu werden, nunmehr ebenfalls mit Genossen gleichen Alters und nach Maßgabe ihrer individuellen Leistungsfähigkeit stufenmäßig weitergeführt und statt zu einem Abbruch zu einem das Wesentlichste der elementaren Unterrichtsfächer berücksichtigenden, also planvollen Abschluß ihrer schulmäßigen Ausbildung gebracht werden.«

2. Moses zeigt den Ausbau dieser Sonderklassen praktisch in einem Schema:



Zeichenerklärung:

A. Hauptklassensystem { V = Vorbereitungsklassen; Ag VII = Abgangsklasse
B. Förderklassensystem { A = Abschlußklassen; W = Wiederholungsklassen
C. Hilfsschule H = Hilfsklassen.

Digitized by Google

Die Länge der die einzelnen Klassenstufen darstellenden Striche bedeutet die Dauer eines Unterrichtsjahres, ——→ = Einweisung der regelmäßig promovierten Schüler - - - - - - → = Versetzung der während des Schuljahres promovierten, etwa nach $^1/_2$ Jahr in die nächste höhere Stufe ..... → = Einweisung der Repetenten. I = Idiotenanstalt, G = Gymnasium, Rg = Realgymnasium, O = Oberrealschule, R = Reformschule. — Die schematische Darstellung ist so klar, daß es nur einiger Bemerkungen bedarf, die ich den dem Kongreß in Nürnberg vorgelegten Leitsätzen entnehme. Ich beschränke mich auf die hygienischen Vorteile, die das Sonderklassensystem den schwächerbefähigten bieten soll; diese sind wertvoll: 1. für Kinder, die durch Krankheiten längere Zeit am Schulbesuch gehindert waren (vorübergehender Aufenthalt in den Sonderklassen, 2. für Kinder mit Seh- und Hörstörungen, 3. für schlecht ernährte, anämische, nervöse, leicht ermüdbare Kinder.

Zweifelsohne handelt es sich um eine Angelegenheit, die den Pädagogen und den Schulhygieniker ganz besonders interessieren muß, die durch ihre beiden Hauptvertreter mit großer Energie in Mannheim praktische Gestalt errungen hat und mit gleicher Scharfsinnigkeit und Wärme theoretisch verteidigt wird. Trotz der klaren Erörterungen der Einwendungen gegen das Fördersystem in der Arbeit Moses drängen sich mir einige Fragen auf, denen ich jedoch lediglich theoretische Bedeutung beizumessen bitte: Handelt es sich hier nicht lediglich um eine gehobene »Hilfsschule« für Schwachbefähigte? Wenigstens darf man nicht annehmen — und der Irrtum ist naheliegend, daß die über und unter mittel befähigten auch nur annähernd gleich große Gruppen ausmachen, vielmehr kommen auf 100 besser befähigte Schüler der normalen Hauptklassen nur 9 minder befähigte in den Förderklassen; unter jenen 100 aber gibt es bei so schwacher Auslese noch gewaltige Unterschiede in der Leistungsfähigkeit. Überhaupt scheinen mir die Begriffe: Leistungsfähigkeit, Befähigung nicht scharf genug und mit neueren Ergebnissen experimenteller Beobachtung im Einklang festgelegt zu sein.

Das Verdienst aber bleibt unbestritten, daß Mannheim einen ersten energischen Vorstoß in der Praxis gemacht und das beste geleistet hat, was unter den zur Zeit obwaltenden Verhältnissen zu leisten möglich ist.

Kiel Marx Lobsien

Förster, F. W., Jugendlehre. Berlin, G. Reimer, 1905 8.—10. Tausend, geb. 6 M.

»Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche«; aus diesem Untertitel ist zu ersehen, daß man es hier nicht mit einem bloß für die Schule berechneten Werke zu tun hat. Es wendet sich vielmehr an jeden, der in Beruf oder Familie mit der Jugend in Berührung kommt und will ihm den Weg weisen zu fruchtbarer Einwirkung auf sie. Der Verfasser, Privatdozent der Philosophie in Zürich, wollte ursprünglich, angeregt von einem Preisausschreiben der Gesellschaft für ethische Kultur, eine Anleitung zum Unterricht in der Sittenlehre geben, wobei von religiösen Voraussetzungen abgesehen werden sollte; nun aber ist aus seiner Arbeit viel mehr geworden,

Digitized by Google

nämlich ein rechtes Lebensbuch, das einen Schatz von Erfahrungen und wohl überlegten, tief ins Leben eindringenden Gedankengängen über sittliche Erziehung darbietet, gewonnen in praktischer Tätigkeit, durch freundschaftlichen Verkehr mit Kindern. Der Verfasser erteilte während längerer Zeit an Kinder, die ihm von Freunden der ethischen Kultur zugeführt wurden, einen Unterricht in der Form von zwanglosen Unterhaltungen, die ihm Gelegenheit gaben, Fragen aus ihrem Leben, aus dem Leben der Gegenwart in ethischer Beleuchtung zu besprechen. Da in den öffentlichen Schulen namentlich der Großstädte bei erstaunlicher Steigerung der intellektuellen Forderungen doch der erzieherische Einfluß auf die Kinder entschieden zu kurz kommt, so wendet Förster mit allem Ernst dieser wesentlichen Aufgabe der Schule seine Aufmerksamkeit zu und sucht ihr neue Wege zu öffnen. Der Religionsunterricht, dem bisher in erster Linie der Einfluß auf die sittliche Bildung des Kindes zugewiesen war, nimmt im Schulleben der Gegenwart vielfach eine sehr ungünstige Stellung ein; er paßt mit den Vorschriften, die aus der Zeit der kirchlichen Oberherrschaft herrühren, nicht mehr recht zum übrigen Unterricht der Schule und die Eltern vieler Kinder, namentlich die unter dem Einfluß der Sozialdemokratie Stehenden; bekämpfen ihn, weil sie in ihm nur eine Gelegenheit sehen, um ihren Kindern eine ihnen fremde Weltanschauung aufzudringen. Bei dieser Lage der Dinge hält es der Verfasser für gegeben, anstatt des Religionsunterrichtes eine bloß ethische Unterweisung ohne religiöse Voraussetzung in der öffentlichen Schule einzuführen. Dadurch würde einerseits für die Kinder von Eltern verschiedener religiöser Bekenntnisse ein gemeinsamer Unterricht möglich, wobei niemandes religiöse Überzeugung verletzt würde; andrerseits könnten die Kinder, was vielfach beim Religionsunterricht nur in bescheidenem Maße in Betracht kommt, direkt in das Leben der Gegenwart eingeführt werden.

Nun werden aber vielen von den Eltern, Geistlichen und Schulmännern, an die sich das Buch wendet, bei einem solchen Plan schwere Bedenken aufsteigen. Es graut manchem vor einem sog. Moralunterricht, wie er ja in Frankreich bereits eingeführt ist, der statt des poetischen, auf das Gemüt wirkenden biblischen Stoffes nur eine trockene Pflichtlehre zu geben habe, oder sie wollen nichts davon wissen, daß die Religion vom Lehrplan abgesetzt werde, da sie dem ganzen Schulleben erst den rechten Inhalt, die richtige Weihe geben könne. Der Verfasser kennt nun diese Einwände wohl und berücksichtigt sie. Ihm ist es aber keineswegs darum zu tun, einen moralischen Leitfaden zu liefern, sondern was er geben kann und gibt, das ist eine Lebenskunde, eine für Erzieher wie Kinder ungemein anregende Einführung in die Fragen des Lebens, wie sie sich dem erwachenden Geiste des Kindes stellen und wie sie ihm aus seiner nächsten Umgebung gedeutet werden können. Und der Religion will Förster keineswegs ihre einzigartige Bedeutung für die sittliche Richtung des Lebens absprechen, im Gegenteil: aus dem ganzen Buch weht uns ein tiefer religiöser Geist entgegen; die Ethik des Verfassers ist die des Christentums, und um sie zu erfüllen, braucht der Mensch auch nach seiner Überzeugung höhere als bloß seine eigenen Kräfte;

Digitized by Google

nur darin unterscheidet er sich von den Freunden des bisherigen Religionsunterrichtes, daß er nicht mit diesem beginnen, sondern vielmehr abschließen will und ihn vorbereiten möchte dadurch, daß er die Kinder zunächst mit ihrem eigenen Leben, mit ihrer Umgebung und den Aufgaben, die ihnen darin gestellt werden, bekannt macht und erst allmählich die so gewonnene sittliche Weltanschauung religiös vertieft. Dann, glaubt er, wird die Religion dem Kinde nicht ein lästiges, schweres, fremdes Element, sondern ein willkommener Führer und Helfer auf dem Lebensweg werden.

Mag sich immerhin mancher mit dem Gedanken eines ethischen Unterrichts nicht befreunden können, so wird er in diesem Buche trotzdem auf seine Rechnung kommen. Denn es ist gar nicht nur als Lehrbuch der Moral gedacht, sondern ebensosehr als eine Anweisung, im Schul- und Familienleben die Gelegenheiten aufzusuchen, wo sittliche Antriebe geweckt und gefördert werden können. Der Verfasser will weniger Lehre, als vielmehr **Hilfe** bieten, durch kleine Ermunterungen, Aufklärungen, Hinweisungen auf Vorbilder und Gleichnisse, die er in reicher Fülle ausgedacht und gesammelt hat. Und zwar sind die Betrachtungen nicht darauf berechnet, direkt so wie sie dastehen, vorgelesen oder im Unterricht dargeboten zu werden, sondern es sollen nur Beispiele sein, wie man es anfangen könnte, um die Erscheinungen des täglichen Lebens für die sittliche Entwicklung des Kindes fruchtbar zu machen. Im Sprachunterricht, auch in der religiösen Unterweisung wird übrigens manches Beispiel direkt so wie es der Verfasser gibt, wohl verwendbar sein, da ihm eine feine Gabe eigen ist, auf das Denken und Fühlen der Kinder einzugehen. Zwar sind nicht alle Unterhaltungen gleich gelungen, manche scheinen mir, obschon der Verfasser gerade diesen Fehler vermeiden will, doch etwas lehrhaft geraten (z. B. was man vom Staubwischen lernen kann S. 528—34). Auch dürften die sittlichen Forderungen, die von der Ethik der Bergpredigt aus an die Kinder gestellt werden, doch für ihr jugendliches Empfinden etwas zu hoch gestellt sein. Um so mehr vermögen sie den Erzieher selbst zum Nachdenken und zur Selbstprüfung anzuregen; er wird in den ganzen Ernst seiner Aufgabe hineingestellt und angespornt, an sich selbst zu arbeiten, wenn er überhaupt auf die Kinder erzieherisch wirken will.

Der reiche Inhalt des Werkes kann in einer kurzen Besprechung nur angedeutet werden. Im ersten Teil werden die allgemeinen Gesichtspunkte für den ethischen Unterricht und den erzieherischen Einfluß in Schule und Haus dargelegt; der Verfasser gibt Winke und Anregungen auch für die Schulzucht und die ethische Beleuchtung des Lebens innerhalb der verschiedenen Unterrichtsfächer. Sehr lehrreich ist eine Übersicht über die moralpädagogischen Versuche und Erfahrungen in den verschiedenen Ländern, von denen Frankreich besonders in Betracht kommt, indem der dort eingeführte Moralunterricht einer eingehenden Beurteilung unterzogen wird. Im zweiten Teil folgen dann die Beispiele, ungefähr der sittlichen Entwicklung des Kindes folgend, doch ohne streng systematische Anordnung. Nur einige

Digitized by Google

Überschriften seien hier angeführt, um einen Begriff zu geben von den Gesichtspunkten, die der Verfasser im Auge hat: Selbstbeherrschung, Macht der Gewohnheit, Selbständigkeit, Hilfe, Rettung, Die Schwachen, Die Welt des Kleinsten, Erziehung zur Arbeit, Hinter den Kulissen usw. Jeder von diesen Punkten bildet nun einen Gedanken- und Lebenskreis, zu dem eine ganze Anzahl von Betrachtungen und Beispielen geboten werden. Ein Thema wird von verschiedenen Seiten angefaßt, so daß man, wo die eine Art nicht Anklang finden sollte, es mit einer andern versuchen kann. Eine Auswahl dieser Beispiele, für das mittlere Knaben- und Mädchenalter passend (12—14 Jahr) ist übrigens unter dem Titel »Lebenskunde« als besonderes Buch, für die Kinder selbst berechnet, erschienen (Berlin, G. Reimer). Die sexuelle Pädagogik wird in einem besonderen Teil der Jugendlehre besprochen; Förster hat für deren Bedeutung und Schwierigkeiten ein tiefes Verständnis; überall geht er sorgsam zu Werke und sucht den Verhältnissen auf den Grund zu gehen, um ernstliche Abhilfe zu schaffen.

Dasselbe gilt vom letzten Teil, wo nach den Vorschlägen zur Anordnung des Lehrstoffes noch einmal im Zusammenhang die Einwände und Schwierigkeiten der ethischen Beeinflussung zur Sprache kommen. In diesem Abschnitt sammelt sich der Niederschlag der praktischen Tätigkeit des Verfassers auf dem schwierigen Gebiet der Erziehung von Verwahrlosten, die er mit in seine Betrachtung zieht.

Das Buch ist nicht in einem Zuge durchzulesen, es bietet wohl Stoff zum Nachdenken und Verarbeiten für ein Jahr; es wird es aber kaum jemand aus der Hand legen, ohne reichen Gewinn daraus gezogen zu haben und dem Verfasser für diese schöne Gabe dankbar zu sein. Die Aufnahme ist auch bis jetzt durchweg sehr günstig gewesen und das Buch darf einer immer weiteren Verbreitung entgegensehen.

Jena Th. v. Greyerz

Zeissig und **Fritzsche**, Praktische Volksschulmethodik (ausgeführte Lehrproben und Entwürfe) für Seminaristen und Lehrer. Leipzig, Julius Klinkhardt, 1906. 573 Seiten. Preis 6 M.

Exempla docent: eine Binsenwahrheit, namentlich auch für die Schulmeister. Weniger Leitfadenpädagogik, vielmehr Erarbeitung didaktischer Wahrheiten! Nicht bereits Fertiggeprägtes einfach dem Seminaristen reichen, sondern Erz herbeischaffen, eigens untersuchen, sondern und Stempel aufdrücken lassen. Von der Anschauung zum Begriff, vom Beispiel zur Regel, vom Konkreten zum Abstrakten! Dieses Prinzip verfolgt das obige Werk. Es sind Lektionen für alle Altersstufen, teils ausgeführt bis ins Einzelne, teils skizzenhaft, aus allen Volksschulzweigen von im Dienst erprobten Männern, die meisten Fächer bearbeitet von verschiedenen, wie Religion von Thrändorf, Witzmann, Just; Deutsch von Schubert, Lüttge, Linde; Rechnen und Formenkunde von Hartmann, Zeißig, Teupser, Wagner; Geschichte, Erdkunde, Heimatkunde, Naturlehre von Fritzsche, Gutbier, Jllig; Gesang von Paul und Rühling; nur die Fächer speziell stark neuzeitlicher Gärung wie Zeichnen (Elßner),

Digitized by Google

Schreiben (Sack), Turnen von einem Verfasser. Man spürt, es sind aus der Alltagsarbeit und reichen Erfahrung herausgewachsene Erzeugnisse, Musterbeispiele nach Lehrinhalt und Lehrform, die anleiten zu wissenschaftlichem Denken und künstlerischem Tun. Reiche Bemerkungen und Fußnoten bezwecken Erklärung und Begründung gewisser Maßnahmen und weisen den Anfänger hin auf mit Nutzen zu verwendende Literatur oder Präparationswerke. Dadurch daß verschiedene Autoren in etlichen Fächern zur Sprache kommen, gewinnt das Buch an Vielseitigkeit und kann auch dem bereits geübten Lehrer Anregung bieten, namentlich aber auch dadurch, daß durchgängig Forderungen der Gegenwart berücksichtigt werden. Es dürfte das Werk jedem Freunde einer gediegenen methodischen Behandlungsweise und besonders Schulbüchereien zur Anschaffung empfohlen werden.

Annaberg Lindner

Lang, Paul, Bezopfte Pädagogik. Kritische Betrachtungen über Irrgänge der Volksschulpädagogik. Leipzig, Wunderlich, 1907. 1,60 M.

Es sind Notschreie über Hallenturnen, Hausaufgaben, Mängel im Rechen-Unterricht, und Religions-Unterricht, über Repetentennot, über Berechtigtes und Unberechtigtes im Kapitel Individualität. Alles gute Gedanken, nicht übermäßig neu, oft allzu breit dargestellt, wenn auch ein angenehmer, stellenweise mit Frische behandelter Stil darüber hinweghilft. Am meisten hat mich angesprochen, was der Verfasser über die Einrichtung von Rechenbüchern sagt. Nicht überall hat der Verfasser nach Lösungen gestrebt, sieht vielmehr seine Aufgabe oft nur darin, Probleme aufzuzeigen. Ob ihm jemand den Gefallen tun wird, sich einmal herzhaft der Methodik des katholischen Religions-Unterichts anzunehmen. dürfte trotz dringlicher Einladung starkem Zweifel begegnen. Mehr Erfolg dürfte sein Wunsch hinsichtlich der Abfassung von Rechenbüchern haben. Im ganzen: In behaglichen Stunden ein behagliches Buch. — Die Titel sind nicht nach meinem Geschmack, sie können bei Aufrichtigen dem Buch Abbruch tun.

Weimar H. Itschner

König, Karl, Zwischen Kopf und Seele. Jena, Diederichs. 2 M.

Ein herzerquickendes Buch, das sich den früheren Arbeiten des Bremer Predigers würdig anreiht. Es sei vor allem den Pädagogen, denen das Problem des Religionsunterrichts am Herzen liegt, aufs wärmste empfohlen. Wir weisen namentlich auf die Kapitel: Wider den Intellektualismus — Religion, Moral, Indifferenz — Die Religion und die Theologen hin. Jeder wird den frisch geschriebenen, geistvollen Ausführungen mit Freude folgen, mancher sich in seinen eigenen Überzeugungen gestärkt fühlen.

Jena W. Rein

Digitized by Google

FACHPRESSE

Aus der philosophischen und pädagogischen Fachpresse

Kantstudien. Von Dr. Hans Vaihinger und Dr. Bruno Bauch. 1907. Band XII. Heft 1.

E. Cassirer, Kant und die moderne Mathematik. — Medicus, Kant u. die gegenwärtige Aufgabe der Logik. — O. Ewald, Die Grenzen des Empirismus und des Rationalismus in Kants Kritik d. r. V. — Staeps, Das Christusbild bei Kant. — Waterman, Kants Critique of judgment. — Rezensionen. — Selbstanzeigen. — Mitteilungen.

Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie (Die Kinderfehler). Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch, Irrenanstaltsdirektor a. D. in Zwiefalten u. Dr. E. Martinak, o. ö. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der k. k. Universität Graz, herausgeg. von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheims und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XII. Jahrg. 5. Heft.

A. Abhandlungen: Dr. J. Jäger, Prinzipien und Beweis der Willensfreiheit. — B. Mitteilungen: Rud. Schulze, Die Mimik der Kinder beim künstlerischen Genießen. — Dir. Dr. Th. Heller, Österreichische Gesellschaft für Kinderforschung. — C. Literatur: Dr. B. Maennel, Führer durch die Literatur des Hilfsschulwesens (Forts.). — Erklärung.

Glauben und Wissen. Von Dr. phil. E. Dennert. V. Jahrgang. März 1907. Heft 3.

Dr. O. Siebert, Geistige Strömungen der Gegenwart. 1. Das Geistesproblem. — Prälat D. theol. von Schmid, Der Gewinn der Religiosität von der Naturwissenschaft. — E. Bruhn, Die Bedeutung Paul Gerhardts für das deutsche Volksleben. — W. von Schnehen, Die Ewigkeit des Lebens? — Umschau in Zeit und Welt. — Antworten auf Zweifelsfragen (65, 72, 73). — Apologetische Rnndschau.

Revue de Métaphysique et de Morale. Von M. Xavier Léon. 15. Année, No. 1. Janvier 1907.

Harald Höffding, Le concept de la volonté. — A. Lalande, Sur une fausse exigence de la Raison dans la méthode des sciences morales. — A.-N. Whitehead, Introduction logique à la géométrie. — G. Aillet, La responsabilité objective (fin). — Études critiques: L. Brunschvicg, La philosophie pratique de Kant. — Enseignement: Ed. Goblot, La licence de philo-

Digitized by Google

sophie. — Questions pratiques: F. Challaye, Le syndicalisme révolutionnaire. — Supplément: Livres nouveaux. — Revues et Périodiques. — Nécrologie. — Souscription au monument Renouvier.

Mind A Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Prof. G. F. Stout. New Series. No. 61. January 1907.

Henry Rutgers Marshall, The Time Quality. — H. A. Prichard, A Criticism of the Psychologists' Treatment of Knowledge. — Gerald Cator, The Structure of Reality. — R. F. Alfred Hoernlé, Image, Idea and Meaning. — T. M. Forsyth, The Conception of the Unknown in English Philosophy. — Critical Notices: John I. Beare, Greek Theories of Elementary Cognition from Alcmaeon to Aristotle: G. R. T. Ross. — George Santayana, The Life of Reason: or The Phases of Human Progress: H. Barker. — George Trumbull Ladd, The Philosophy of Religion: A Critical and Speculative Treatise of Man's Religious Experience and Development in the Light of Modern Science and Reflective Thinking: G. Galloway. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Notes: Mind Association.

Bölcseleti Folyóirat. Szerkeszti és kiadja Dr. Kiss János. III—IV. Füzet. 1906.

I. Értekezések: Dr. Vass József, Kultura és vallás. — Hörl Gyula S. J., A szépnek erkölcsisége a multban es jelenben. — Dr. Krüger Antal, A magyarországi szociáldemokrata törekvések. — Dr. Gallovich Jenö, Szocialistikus erkölcstan. — Szt. Gy, Az élet örömei a keresztény hit világánál. — Várnai Sándor, A Darwinismus ethikája. — Dr. Nemes Imre, Attekintés Ciceró bölcseletéről. — II. Vegyesek: Az Aquinói-Szent-Tamás-Társaságból. — Bölcseleti eloádások a budapesti egyetemen az 1906|7. iskolai év I. felében. — Bihari Ferenc, Észrevételek Szabó György »A bölcsészeti tankönyvek ismertetése« cimü dolgozatára. — III. Irodalmi értesitö.

Neue Metaphysische Rundschau. Monatsschrift f. philosophische, psychologische und okkulte Forschungen in Wissenschaft, Kunst und Religion. Herausgeg. von Paul Zillmann. 1907. Band XIV. Heft 1.

Dr. med. Lanz-Liebenfels, Der Affenmensch der Bibel. — W. v. Schnehen, Ein katholischer Kritiker Adolf Harnacks. — Dr. med. Franz Hartmann, Magische Matathesis. — Ingenieur A. K., Das Rätsel der ewigen Pyramide. — Helene Zillmann, Worpswede. — Rundschau: Wünschelrute. — Magische Matathesis. — Die sichtbare Seele. — Spaltung des Bewußtseins. — Institut für angewandte Psychologie. — Sprachreinigung der Philosophie. — Pflanzennerven. — Swami Swarupananda gestorben. — Thomas Lake Harris tot. — Mrs. Eddy stirbt. — Die Hensoldt-Affaire. — Leadbeater gegangen. — Bücherschau: Dr. I. Lanz-Liebenfels, Anthropozoon Biblicum. — Prof. med. Lapponi, Hypnotismus und Spiritismus. — W. von Schnehen, Der moderne Jesuskultus. — Dr. G. F. Lipps, Die psychischen Maßmethoden. — Prof. Dr. O. Pfleiderer, Religion und Religionen. — Leopold Ziegler, Das Wesen der Kultur. — Morgenländische Bücherei. — 3 Tafeln und zahlreiche Illustrationen.

Digitized by Google

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Die Weisheit des Ostens.
I. Die Lehren des Zaroaster und die Philosophie der Perser-Religion. Von Kapadia. Aus dem Englischen von Heinck. Rostock, C. Z. E. Volckmann, 1907. 122 S.
II. Das Erwachen der Seele. Nach dem Arabischen des Ibn Tufail. Aus dem Englischen von Heinck. Ebenda 1907. 114 S.
III. Japans Frauen und Frauenmoral. Von Shingoro Takaishi. Aus dem Englischen von Heinck. Ebenda 1907. 67 S.

K. Just, Charakterbildung und Schulleben oder die Lehre von der Zucht. Vorträge gehalten bei den Ferienkursen in Jena. Osterwieck, Zickfeldt, 1907. 85 S.

O. Külpe, Immanuel Kant. Darstellung u. Würdigung. Aus Natur- u. Geisteswelt. Leipzig, Teubner, 1907. 152 S.

G. Herberich, Entwurf zu einem Lehrplan für die Oberrealschule. Nürnberg u. Leipzig, Sebald, 1907. 52 S.

J. Petzoldt, Das Weltproblem von positivistischem Standpunkt. Aus Natur- und Geisteswelt. Leipzig, Teubner, 1906. 152 S.

A. Pfannkuche, Religion und Naturwissenschaft in Kampf und Frieden. Ebenda.

H. Miehe, Die Erscheinungen d. Lebens. Grundprobleme der modernen Biologie. Ebenda.

W. Windelband, Lehrbuch der Geschichte der Philosophie. 4. Auflage. Tübingen, Mohr, 1907. 588 S.

G. Jacoby, Herders und Kants Ästhetik. Leipzig, Dürr, 1907. 348 S.

J. Geyser, Naturerkenntnis und Kausalgesetz. Münster, Schöningh, 1906. 130 S.

H. Romundt, Der Professorenkant. Ein Ende und ein Anfang. Gotha, Thienemann, 1906. 126 S.

O. Arnold, Schopenhauers pädagogische Ansichten im Zusammenhange mit seiner Philosophie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906. 129 S.

E. Arnoldts Gesammelte Schriften. II. Erläuterungen zu Kants Kritik der reinen Vernunft. Berlin, Cassirer, 1907. 278 S.

K. Voßler, Die göttliche Komödie. Entwicklungsgeschichte u. Erklärung. I. Bd. I. Heidelberg, Winter, 1907. 265 S.

O. Weiß, Zur Genesis der Schopenhauerschen Metaphysik. Leipzig, Thomas, 1907. 34 S.

H. Siebeck, Zur Religionsphilosophie. Tübingen, Mohr, 1907. 79 S.

Überweg-Heinze, Grundriß der Geschichte der Philosophie III. Die Neuzeit bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. 10. Aufl. Berlin, Mittler, 1907. 442 S.

Baruch de Spinoza, Abhandlung über die Verbesserung des Verstandes. Abhandlung vom Staate. III. Aufl. Übertragen und eingeleitet von Gebhardt. Philosophische Bibliothek Bd. 95. Leipzig, Dürr, 1907. 214 S.

J. Kants Kleinere Schriften zur Naturphilosophie. 2. Aufl. Von O. Buek. Ebenda.

Baruch de Spinzoa, I. Deskartes Prinzipien der Philosophie auf geometrische Weise begründet. II. Anhang enthaltend metaphysische Gedanken. Übersetzt von A. Buchenau. Ebenda.

M. Buber, Die Gesellschaft. Die Religion von G. Simmel. Frankfurt a. M., Rütten & Loening. 78 S.

O. Werner, Lebenszweck und Weltzweck, oder die zwei Seinszustände. Leipzig, Haberland, 1907. 274 S.

Clemenz, Kolonialidee u. Schule. Päd. Magaz. Heft 297. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1907.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Digitized by Google

AUFSÄTZE

Die Lehre vom Gefühl in der Psychologie der letzten zehn Jahre

Von

Fr. Wilhelm

(Forts.)

VI. Rehmke

Literatur: Rehmke, Lehrbuch der allgemeinen Psychologie. 2. Aufl. 1905.

Die gewöhnliche Gruppierung der seelischen Tätigkeiten nach Denken, Fühlen, Wollen verwirft Rehmke als unzulänglich. Für ihn ist die Seele das Bewußtsein schlechthin, und die Hauptklassen der psychischen Vorgänge stellen sich als Grundbestimmtheiten des Bewußtseins oder des Seelenlebens dar. So unterscheidet er (a. a. O. § 13) gegenständliches Bewußtsein (Wahrnehmen und Vorstellen), zuständliches Bewußtsein (Lusthaben und Unlusthaben), denkendes Bewußtsein (Unterscheiden und Vereinen), ursächliches Bewußtsein (Wollen und Wünschen).

a) Wesen, Arten, Bedingung und Vorstellen des Zuständlichen

Das zuständliche Bewußtsein ist also, wie das gegenständliche, eine allgemeine Bestimmtheit, deren beide Besonderheiten jedermann als Lust oder Unlust bekannt sind. Eine dritte Art von zuständlicher Bewußtseinsbestimmtheit gibt es nicht; was nicht Lust ist, ist Unlust, das letztere Wort aber auf etwas durchaus Positives bezogen. Jede der beiden Arten der zuständlichen Bewußtseinsbestimmtheit kann in den mannigfachsten Stärkegraden auftreten. Das Zuständliche hat also zwei besondere Bestimmtheiten, Art und Stärke. Gleiche Stärke vor-

Digitized by Google

ausgesetzt, muß Zuständliches derselben Art vollkommen identisch sein: Zahnschmerz und intellektueller Mißerfolg sind einander vollständig gleich hinsichtlich ihres Zuständlichen; was sie unterscheidet, ist das mit dem gleichen Zuständlichen verbundene Gegenständliche (S. 299). —

Während das gegenständliche Bewußtsein eines Augenblicks ein Mehrfaches zeigt, mehrere Wahrnehmungen oder Vorstellungen, kann das zuständliche Bewußtsein seinem Wesen nach jedesmal nur ein Zuständliches darbieten, entweder Lust in bestimmter Stärke oder Unlust. Schon daraus folgt, daß von zusammengesetzten »Gefühlen«, die auf Verschmelzung beruhen sollen, oder von gemischten »Gefühlen« (gemischt aus Lust und Unlust) nicht gesprochen werden kann, man würde sonst das zuständliche Mehrfache desselben Augenblicks als selbständige Einzelwesen denken, während doch »die seelische Besonderheit einer Bestimmtheit nicht selber als ein seelisches Einzelwesen begriffen werden kann, da sie eben Allgemeines und Unveränderliches ist« (S. 307). Auch sind Verknüpfung und Trennung, Verschmelzung und Verdichtung, Bekämpfung und Verdrängung unter Zuständen schon deshalb unmöglich, weil »die Bestimmtheit eines einfachen Seelenwesens niemals die wirkende Bedingung einer Veränderung dieses Einzelwesens sein kann« (S. 308). Bietet aber das Bewußtsein in jedem Augenblick nur ein Zuständliches, so muß dieses zugleich als einfach gesetzt werden. Wenn trotzdem bisweilen der Schein einer gleichzeitigen Mehrheit von Zuständlichem entsteht, so kommt das daher, daß es der Seele gegeben ist, früher gehabtes Zuständliches in der Vorstellung, also gegenständlich wiederzuhaben, so daß sie in einem Augenblick »Gefühle« und Gefühlsvorstellung zugleich hat.

Das Bewußtsein bietet in jedem Augenblick Gegenständliches und Zuständliches. Das hat zu der Behauptung geführt, daß dieses durch jenes hervorgerufen, bedingt werde, und daß jedes Gegenständliche seinen »Gefühlston« habe. Indessen kann das Gegenständliche nicht die wirkende Bedingung des Zuständlichen sein, weil eine Bewußtseinsbestimmtheit der Seele nicht eine andere Bewußtseinsbestimmtheit bewirken kann. Vielmehr zwingt die durchgehende Gleichzeitigkeit von Gegenständlichem und Zuständlichem zu dem Schluß, daß beide Bewußtseinsbestimmtheiten Wirkungen desselben Gehirnzustandes sind. Da dieser Gehirnzustand der Forschung nicht zugänglich ist, so kann seine gegenständliche Wirkung im Bewußtsein als Erklärungsersatz für ihn herangezogen und gesagt werden, daß das Gegenständliche das gleichzeitig gegebene Zuständliche »bedinge«.

Digitized by Google

und zwar in der Weise, daß das eine einfache Zuständliche eines Augenblicks von dem gesamten Gegenständlichen desselben Augenblicks bedingt werde. Insofern jedes einzelne Gegenständliche mit beiträgt zur Bedingung des Zuständlichen, kann man ihm einen Zuständlichkeitswert zusprechen, der aber keine konstante Größe ist, sondern von dem Zuständlichkeitswerte des übrigen gleichzeitigen Gegenständlichen und der Aufmerksamkeitsstellung seines Gegenständlichen abhängig ist. Das Gegenständliche, das hinsichtlich der Aufmerksamkeits- oder Deutlichkeitsstellung bevorzugt ist, d. h. im Blickpunkt des Bewußtseins steht, hat den größten Zuständlichkeitswert. Es bestimmt deshalb die Art des Zuständlichen (ob Lust oder Unlust) und wird von Rehmke das »maßgebende Gegenständliche« genannt; die Stärke der Lust oder Unlust dagegen hängt von dem maßgebenden und dem übrigen Gegenständlichen ab.

Das Zuständliche hat nach Rehmke nur zwei Merkmale, Art und Stärke. In der »Gefühlsfärbung«, die bisweilen als drittes aufgeführt wird und an jedem Zuständlichen zu erkennen ist, sieht er ein Gegenständliches, die Innenempfindung, die in dem Gegenständlichen jedes Zuständlichen enthalten ist und mit Bezug hierauf von ihm das »begleitende Gegenständliche« genannt wird.

Wie Gegenständliches kann die Seele auch früher gehabtes Zuständliches in doppeltem Sinne wiederholen. Dieselbe Lust oder Unlust kann aufs neue entstehen, wenn die Bedingungen des ersten Entstehens gegeben sind. In Fällen jedoch, wo wir uns eines früheren Zuständlichen erinnern, ohne es also im zuständlichen Bewußtsein zu haben, ist das Zuständliche für das Bewußtsein zum Gegenständlichen geworden, es wird vorgestellt. Da auch für das Vorstellen des Zuständlichen die Gesetze des Vorstellens überhaupt gelten, so »kann jegliche wiedergehabte Besonderheit einer Bewußtseinsbestimmtheit, die früher in Einheit mit einem Zuständlichen unserm Bewußtsein eigen war, die veranlassende Bedingung für das Vorstellen dieses Zuständlichen sein« (S. 344).

b) Gefühl, Stimmung, Gemüt

Das Zuständliche eines Augenblicks in Verbindung mit seinem maßgebenden und begleitenden Gegenständlichen nennt Rehmke nun Gefühl. Aus dieser Auffassung folgt, daß sich für die Einteilung der Gefühle drei Einteilungsgründe ergeben. Nach dem Zuständlichen scheiden sich Lust- und Unlustgefühle. Hinsichtlich des maßgebenden Gegenständlichen, das eine Wahrnehmung oder eine Vorstellung oder Wahrnehmung und Vorstellung zugleich sein kann, spricht man

Digitized by Google

von Gefühlen der Wahrnehmung, der Vorstellung und der Wahrnehmung-Vorstellung. Eine dritte Einteilung, die nach dem begleitenden Gegenständlichen, ist unmöglich, »weil sich das Gegenständliche ‚Innenempfindung'« nicht in der Deutlichkeit bietet, die für eine sichere Einteilung erforderlich ist.«

Von dem Gefühl ist die Stimmung zu unterscheiden, das Zusammen von Zuständlichem und Gegenständlichem, in dem hinsichtlich der Deutlichkeitsstellung kein Gegenständliches vor dem übrigen sich hervortut, also das maßgebende Gegenständliche fehlt. Man kann also Gefühl und Stimmung so gegeneinander abgrenzen: Gefühl ist Stimmung mit maßgebendem Gegenständlichen, Stimmung ist Gefühl ohne maßgebendes Gegenständliches. Weil in der Stimmung das maßgebende Gegenständliche fehlt, tritt die jedes Zuständliche begleitende Innenempfindung in relativ größerer Stärke auf, worauf die bekannte Erfahrung zurückzuführen ist, daß sich der Mensch in der Stimmung mehr von seiner körperlichen Beschaffenheit abhängig fühlt.

Als gegenständliches und zuständliches Bewußtsein zugleich wird die Seele durch den Ausdruck »Gemüt« bezeichnet.

Neben Gefühl und Stimmung den Affekt besonders zu behandeln, hält Rehmke für unnötig; denn er sieht in dem Affekt nicht ein besonderes Zuständliches oder Gefühl, sondern eine »Gefühlsreihe, d. h. eine ununterbrochene Folge von verschiedenen Gefühlen mit gemeinsamem maßgebenden Gegenständlichen« (S. 387).

B. Neueste Darstellungen

VII. Jodl

Literatur: Lehrbuch der Psychologie. 2 Bände. 2. Auflage. 1903.

Außer den drei Grundfunktionen des Empfindens, Fühlens und Strebens unterscheidet Jodl drei Entwicklungsstufen des Bewußtseins. Auf der ersten Stufe stehen die Empfindungen und Wahrnehmungen, Gefühle und Strebungen, die wirklich erlebt werden, die unmittelbare Nachwirkungen von Reizen sind. Alle diese Erregungen und Zustände werden infolge der Undulationsbewegung des Bewußtseins unbewußt, können aber auf gegebene Veranlassung wieder bewußt werden: wir erinnern uns der früheren psychischen Erlebnisse, wir haben Vorstellungen von wirklich gehabten Empfindungen, Gefühlen und Strebungen. Alle Vorstellungen sind als solche sekundär. Die höchste Leistung des Bewußtseins aber sind die Funktionen des Denkens und

Digitized by Google

Dichtens im weitesten Sinne, die Erzeugung von Begriffen und Phantasievorstellungen durch Verschmelzung und Verdichtung der primären und sekundären Bewußtseinselemente. Nun sind die Gefühle (wie auch die Willensvorgänge), insofern sie wirklich erlebt werden, primäre Erregungen, mögen sie nun durch Empfindungen veranlaßt oder mit Vorstellungen und Gedanken verknüpft sein. Man unterscheidet jedoch nach den Vorgängen, an die ihr Auftreten gebunden ist, Gefühle der primären, sekundären und tertiären Stufe oder auch präsentative, repräsentative und intellektuelle Gefühle (vergl. zum Vorstehenden Band I, S. 166—196 und Band II, S. 7 f.).

a) Die Gefühle der primären Stufe (präsentative Gefühle)

»Diejenigen Gefühle, welche in ihrem Auftreten an Empfindungen geknüpft sind und den Wert der betreffenden Reize für Förderung oder Schwächung der Lebenstätigkeit des empfindenden Organs oder des Organismus überhaupt, soweit derselbe den Teilen im wesentlichen gleichartig ist, im Bewußtsein abspiegeln, werden sinnliche Gefühle oder Gefühle der primären Stufe genannt« (II, 8). Unter den sinnlichen, an Empfindungen gebundenen Gefühlen bilden die ästhetischen Elementargefühle deshalb eine besondere Gruppe, weil sie nicht durch die Empfindung als solche, sondern durch ihr Zusammen mit anderen Empfindungen, durch das zwischen ihnen bestehende Verhältnis hervorgerufen werden.

1. Die sinnlichen Gefühle

Die sinnlichen Gefühle setzen zwar Empfindungen voraus, mit denen sie verknüpft sind, sind aber ebensowenig identisch mit ihnen, wie sie als eine besondere Qualität oder ein bestimmter Grad der Empfindungen betrachtet werden können. Das geht schon daraus hervor, daß es »zweifellos Empfindungen ohne begleitende Gefühlserregungen gibt«, und die höchsten Grade der Lust und Unlust den ihnen entsprechenden Empfindungsinhalt ganz vergessen lassen. Daß auch der als Schmerz bezeichnete Grad der Unlust nicht bloße Modalität der Empfindungen ist, beweisen mannigfache Erfahrungen: Das Schmerzgefühl kann ausfallen, ohne daß die Berührungsempfindung aufhört; in gewissen Nervenkrankheiten kann man Hyperästhesie einzelner Körperteile bei geminderter Schmerzhaftigkeit und in anderen Formen solcher Erkrankungen Anästhesien des Druck-, Temperatur- und Muskelsinnes mit gesteigerter Schmerzempfindlichkeit beobachten.

Wenn es nun auch Empfindungen ohne begleitende Gefühle gibt, so setzt andrerseits doch jedes sinnliche Gefühl unter normalen Ver-

Digitized by Google

hältnissen gleichzeitige Empfindungen voraus. Die Beziehungen zwischen den Empfindungen und ihren Gefühlswirkungen geben sich darin kund, daß die Gefühle der primären Stufe abhängig erscheinen 1. von dem Gesamtzustande des Bewußtseins oder der Beschaffenheit der einer bestimmten Erregung vorangehenden psychophysischen Aktivität, 2. von der Intensität und Extensität, 3. von der Modalität 4. von der Qualität der Empfindungen.

Was den ersten Punkt betrifft, so bleibt immer zu beachten, daß das Bewußtsein »ein kontinuierliches Geschehen ist, welches in jedem gegebenen Moment die Nachwirkung des Vorausgehenden und die Vorbereitung des kommenden enthält«, und daß »jeder Zustand das Ergebnis eines Ausgleiches ist zwischen einer neu auftretenden Erregung und dem, was im Bewußtsein schon vorhanden ist« (II, 14). Es muß daher der Zustand des Bewußtseins das Eintreten und die Art der Gefühle beeinflussen. So wechselt denn die Gefühlsreizbarkeit mit der Beschaffenheit und Entwicklungsstufe des aufnehmenden psychophysischen Organismus. Die des Gesunden ist verschieden von der des Kranken, die des Erwachsenen von der des Kindes, die des abgehärteten Menschen verschieden von der des weichlichen, verzärtelten. Auch Verschiedenheit des Geschlechts kommt hier in Frage. Für die Gefühlswirkungen ist ferner nicht gleichgültig, ob frische oder ermüdete, geübte oder ungeübte Organe gereizt werden. Ebenso ist der notwendige Wechsel von Erregung und Ruhe von Bedeutung: »je nachdem wir uns in der Periode des Verbrauchs oder der Sammlung, der Aktivität oder Passivität befinden, werden identische Erregungen sehr verschieden im Gefühle gewertet« (II, 16). Weiterhin bewirken Gewöhnung (Abstumpfung) und Kontrast (Wechsel) nicht unwesentliche Modifikationen der Gefühlswirkungen; in dieser Beziehung gilt allgemein, daß »regelmäßige Wiederkehr oder anhaltende Dauer der nämlichen Reize deren Gefühlston abschwächt«, und daß »ein Gegensatz neu eintretender Reize zu vorangegangenen Bewußtseinszuständen die Gefühlswirkung derselben verstärkt« (II, 18). Die Abhängigkeit der Gefühlswirkung von dem aufnehmenden Bewußtsein zeigt sich endlich auch darin, daß die Gefühlsreizbarkeit ganz verschwindet, wenn das Bewußtsein durch andere Inhalte sehr in Anspruch genommen wird — Schmerz von Wunden und Leiden wird in starker Erregung nicht gefühlt —, und daß unter gleichzeitigen Reizen der gefühlsstärkere die Aufmerksamkeit auf sich zieht.

Hinsichtlich des Einflusses der Intensität und Extensität der Empfindungen auf die begleitenden Gefühle ist zu betonen, daß ein exaktes Beziehungsgesetz, wie es seit Weber und Fechner für die

Digitized by Google

Abhängigkeit der Empfindungsstärke von der Reizintensität gibt, für das Verhältnis zwischen Empfindung und Gefühl nicht gefunden werden kann, weil einerseits die Dauer eines Reizes stellvertretend für seine Intensität sein kann, andrerseits eine einheitliche Maßgröße für das Gefühl fehlt, überdies das Gefühl nicht nur von der Empfindung, sondern auch von den psychophysischen Antezedentien abhängig ist (II, 24 f.). Immerhin lassen sich die mannigfachen Beziehungen zwischen Empfindungsintensität (resp. -extensität) und Gefühl auf fünf allgemeine Fälle zurückführen, zwischen denen jedoch vielfache Übergangsstufen möglich sind (II, 20 f.):

1. Fehlen die Reize gänzlich oder sind sie zu schwach oder zu flüchtig, so wird das aufnehmende Vermögen nur ungenügend beschäftigt, und es entsteht die Unlust des Mangels. Unlust wird auch dadurch hervorgerufen, daß die Reize in unregelmäßigen Zwischenräumen, intermittierend auftreten und keine zusammenhängende Empfindung ermöglichen.

2. Ist die Intensität und Extensität der Empfindung, wie das bei unseren Wahrnehmungen meist der Fall ist, gerade groß genug, um das Vermögen zu beschäftigen, so tritt die Gefühlswirkung am meisten zurück.

3. Wird infolge der Fülle, Mannigfaltigkeit und Übersichtlichkeit des Reizes für seine Aufnahme die ganze Kraft des Vermögens in Anspruch genommen, so stellt sich ein ausgesprochenes Lustgefühl ein.

4. Übersteigt der Reiz, sei es durch übermäßige Zunahme der Intensität, sei es durch häufige Wiederholung oder unveränderte Fortdauer, die Kraft des aufnehmenden Vermögens, so tritt Abstumpfung der Gefühlswirkung ein und daneben, immer deutlicher werdend, ein Unlustgefühl.

5. Tritt der Reiz plötzlich in übermäßiger Intensität auf, so erfolgt Überreizung, Störung der Funktion des angegriffenen Organes, die immer Schmerz hervorruft.

Aus dieser Übersicht wird soviel klar, daß man auch von Gefühlsschwelle, Gefühlshöhe und Gefühlsumfang sprechen kann. Diese Begriffe fallen aber nicht zusammen mit den entsprechenden aus dem Gebiete der Empfindung.

Überhaupt verhalten sich die einzelnen Sinnesgebiete in dieser Hinsicht sehr verschieden, was durch die Abhängigkeit der Gefühle von der Empfindungsmodalität bedingt ist. Innerhalb einiger Sinnesgebiete ist jede schwache Empfindung von einem deutlichen Gefühl begleitet, auf anderen bleiben selbst intensive Empfindungen ohne

Digitized by Google

merkliche Gefühlswirkung. Mit Rücksicht hierauf ordnen sich die Sinnesgebiete in eine Reihe, »welche vom Inhaltsarmen, aber Gefühlskräftigen zum Inhaltsreichen, aber Gefühlsschwachen in successiven Übergängen fortschreitet« und somit eine Stufenfolge der Sinnesgebiete »nach ihrem präsentativen Gehalt oder ihrer Leistungsfähigkeit für Erkenntniszwecke« darstellt (II, 25). An der Spitze dieser Reihe stehen die Empfindungen des Vitalsinnes, die Empfindungen von den Vorgängen der Respiration, Alimentation und Sexualität. Ihr präsentativer Gehalt ist so ärmlich und einförmig, daß er im Bewußtsein ganz zurücktritt und nur in der Lokalisation der aus der Befriedigung oder Nichtbefriedigung jener Urbedürfnisse hervorgehenden, oft heftigen Gefühle sich bemerkbar macht. Ein solches Vitalgefühl bleibt, wie die entsprechende Empfindung, selten auf das zunächst beteiligte Organ beschränkt, sondern strahlt über den ganzen Organismus aus: es wird durch Irradiation zum Gemeingefühl oder Lebensgefühl; man denke an das Gefühl des Gehobenseins beim Atmen in frischer Luft, beim regelmäßigen Verlauf der Verdauung und des Stoffwechsels, an die Abhängigkeit des Gemeingefühls von der Witterung, die direkt nur auf Respiration und Zirkulation wirkt, und ähnliche Erscheinungen. In dieser Beziehung steht dem Vitalsinn der Bewegungssinn am nächsten: das Gefühl der Ermüdung z. B., durch die Empfindungen eines Organes veranlaßt, breitet sich bald über die übrigen Körperteile aus. Andrerseits ist die Gefühlsreizbarkeit innerhalb des Bewegungssinnes geringer als im Gebiete des Vital-, Geruchs- und Geschmackssinnes; es würde sonst auch dem Menschen die Ausführung der leichtesten Arbeit unerträgliche Pein verursachen. Die Geruchs- und Geschmacksempfindungen haben schon deutlicher unterscheidbaren Inhalt; immerhin sind auch mit ihnen zumeist starke Gefühle verknüpft, die infolge der nahen Beziehung zwischen Geschmack und Geruch einerseits, Atmung und Verdauung andrerseits ebenfalls die Tendenz der Irradiation auf das Gemeingefühl haben. Von den beiden geradezu als objektiv bezeichneten Sinnen ist das Gesicht, wenn es auch nicht völlig gefühllos ist, der objektivere und gefühlsärmere. Es bestätigt sich hier das übrigens innerhalb jedes Sinnesgebietes geltende Gesetz: »Die Objektivität der einzelnen Sinnesgebiete steht in geradem Verhältnis zur Frequenz ihrer Erregungen: d. h. je häufiger im normalen Verlaufe des Lebens gewisse Sinnesreize eintreten, desto geringer wird nach dem allgemeinen Gesetze der Gewöhnung ihre Gefühlsstärke und desto entschiedener der objektive Empfindungsinhalt« (II, 32). Daraus erklärt sich die große Bedeutung des Gehörs, namentlich aber des Gesichts für unsere Welterkenntnis und prak-

Digitized by Google

tische Tätigkeit, die bei größerer Gefühlstätigkeit unterbrochen und gehemmt werden würden, und die Verwendung von Gehörs- und Gesichtsempfindungen zu ästhetischen Wirkungen.

Was endlich die Abhängigkeit des Gefühls von der Qualität der Empfindung betrifft, so zeigt genauere Untersuchung, daß »es keine Empfindungsqualität gibt, welche an und für sich angenehm oder unangenehm wäre; überall ist die Gefühlswirkung Funktion der Intensität, der Dauer des zu verändernden Gesamtbewußtseins«. So hat man z. B. Licht und Dunkel, Klang und Stille als Erreger regelmäßiger Lust- und Unlustzustände hingestellt; aber diese Empfindungen müssen je nach dem allgemeinen Bewußtseinszustande verschiedene Gefühlswirkungen haben, wobei namentlich das Gesetz des Kontrastes mannigfache Modifikationen bedingt. Andere für konstant ausgegebene Gefühlswirkungen sind Folgen der zufälligen Naturbestimmtheit oder der natürlichen Wahl des Subjekts und gehören als solche zu den Idiosynkrasien. Andere Gefühle, für deren Verknüpfung mit bestimmten Empfindungsqualitäten eine gewisse Regelmäßigkeit nicht zu bestreiten ist, erklären sich durch den »mehr indirekten Zusammenhang, in welchem solche Qualitäten durch Einfluß auf das Lebens- oder Gemeingefühl wirken« (II, 35). Schließlich sei noch darauf hingewiesen, daß bei der scheinbaren Bestimmtheit des Gefühls durch die Empfindungsqualität oft Assoziation und Reproduktion wirksam sind.

2. Die ästhetischen Elementargefühle

Oben wurde bereits darauf hingewiesen, daß unter allen Sinnen Gesicht und Gehör die geringste Gefühlsreizbarkeit haben. Indessen gewinnen sie, was ihnen auf dem Gebiete der Einzelempfindung abgeht, an einer anderen Stelle wieder: nur Gesichts- und Gehörsempfindungen lassen sich zu einem simultanen oder successiven Mannigfaltigen mit neuer, von der an die Einzelempfindung geknüpften unterschiedener Gefühlswirkung vereinigen. »Die Gefühlswirkung, welche so erzeugt wird, ist nicht die bloße Summe der Eindrücke der einzelnen kombinierten Elemente, sondern ein neues psychisches Produkt, welches man zum Unterschiede von dem sinnlich Angenehmen und Unangenehmen im engsten Sinne als das Wohlgefällige und Mißfällige und mit Rücksicht auf die Funktion als den (elementaren) Geschmack bezeichnen kann« (II, 38). Was also in dem wohlgefälligen oder mißfallenden Mannigfaltigen das Gefühl hervorruft, ist nicht das Was des Eindrucks, sondern das Wie, die Form ihres Zusammens, die als Harmonie, Eurhythmie oder Proportion er-

Digitized by Google

scheint. Diese ästhetischen Grundverhältnisse »werden vom Bewußtsein geradeso unmittelbar wahrgenommen, wie die sinnlichen Qualitäten« (II, 44). Grundbedingung aber ist, daß alles, was ästhetisches Wohlgefallen erzeugen soll, bei aller Mannigfaltigkeit die übergreifende, beherrschende und zusammenhaltende Einheit nicht vermissen lassen darf. Immerhin müssen die ästhetischen Elementargefühle zu den sinnlichen Gefühlen gezählt werden, weil sie an Empfindungen geknüpft sind, die freilich als Grundlage jener Gefühle zu Wahrnehmungen zusammengefaßt sein müssen.

b) Gefühle der sekundären und tertiären Stufe (repräsentative und intellektuelle Gefühle)

Die Gefühle sind selbst primäre Erregungen. Zu den Entwicklungsstufen des Bewußtseins stehen sie insofern in Beziehung, als auch Vorstellungen und Gedanken Gefühle ergänzen können. Diese Gefühle der sekundären und tertiären Stufe pflegt man im Hinblick auf ihre Grundlage Vorstellungs- oder repräsentative und intellektuelle, im Gegensatz zu den sinnlichen höhere oder geistige Gefühle zu nennen. Sie umfassen Formalgefühle, Persongefühle, Affekte und die komplexen ästhetischen und ethischen Gefühle.

1. Formalgefühle

Die Formalgefühle entspringen entweder »aus den Verhältnissen gewisser vom Bewußtsein zu vollbringender Leistungen zur Leistungsfähigkeit des Subjekts oder aus den Verhältnissen des Ablaufs und der Hemmung eingeleiteter Reproduktionen« (II, 308). Sie sind demnach entweder Kraftgefühle oder Spannungsgefühle. — Werden die Kraftgefühle durch Reproduktions- oder Assoziationsprozesse oder durch elementare Urteilstätigkeit veranlaßt, so heißen sie Erinnerungsgefühle; als Denkgefühle erscheinen sie, wenn sie mit höheren logischen Operationen, mit Ordnung und Gruppierung eines Mannigfaltigen, längeren Reihen von Folgerungen verknüpft sind. Für beide Gruppen der Kraftgefühle gilt, was über die Gefühlswirkung der Reize gesagt worden ist. Im besonderen gehören hierher die Gefühle des Gelingens und Mißlingens; die Gefühlswirkungen, die an die den Anlagen und der Bildung des Individuums entsprechenden und darum Erfolg verheißenden Tätigkeiten des Suchens, Spürens, Grübelns, Aufgabenlösens geknüpft sind; die Befriedigung, die aus künstlerischer und wissenschaftlicher Tätigkeit als solcher, ohne Rücksicht auf den Inhalt, hervorgeht; die Gefühlswirkungen des Witzes und des Komischen; auf intellektuellem Gebiet die Gefühle der Evidenz oder Nicht-

Digitized by Google

evidenz, des Einklangs oder Zwiespalts, des Zweifels oder der Gewißheit. Oft verbinden sich mit den Formalgefühlen Persongefühle der Selbstgefälligkeit und Selbstzufriedenheit, des Stolzes und der Demütigung u. a., weil die Vorstellungs- und Denkprozesse zur Ichvorstellung in Beziehung gesetzt werden, andrerseits Einklang oder Zwiespalt nicht nur im eigenen Denken, sondern auch zwischen unserem Bewußtsein und dem anderer Personen bestehen kann. — Die Verhältnisse »zwischen dem Ablauf unserer Bewußtseinsvorgänge und äußeren, sachlichen Vorgängen« werden in den Spannungsgefühlen reflektiert. Auch für ihr Entstehen kommt der Vorstellungsinhalt zunächst nicht in Betracht: Enttäuschung entsteht immer, wenn die eintretenden Ereignisse mit unserem Vorstellungsablauf nicht übereinstimmen; den besonderen Charakter eines Lust- oder Unlustgefühles erhält sie erst durch das Verhältnis zwischen Reiz und Vermögen und durch den Gefühlswert der Dinge. Ähnliches gilt von den Gefühlen der Erwartung, der Überraschung, des Zweifels, der Hoffnung, der Besorgnis, der Furcht, des Schreckens, des Mutes u. a.

2. Persongefühle

Betreffs der Persongefühle, die in mannigfachsten Kombinationen und Schattierungen auftreten, mag es hier genügen, ihre Eigenart kurz zu beschreiben und ihre wichtigsten Grundformen anzuführen. Von den Formalgefühlen unterscheiden sich die Persongefühle darin, daß sie nicht wie jene an den Vorstellungs- oder Gedankenablauf, ohne Rücksicht auf den Inhalt, geknüpft sind, sondern »durchaus auf dem Wohl und Wehe des fühlenden Subjekts und zugleich auf der Tatsache beruhen, daß das Subjekt mit den auf es wirkenden Reizen und der in ihm lebendigen Vorstellungswelt nicht isoliert, sondern in einem sozialen Zusammenhang, in eine Vielheit anderer bewußter und fühlender Wesen eingegliedert ist« (II, 308). Das führt zu den beiden Gruppen der Persongefühle, den Eigen- und Fremdgefühlen, die indessen nicht im Gegensatz zueinander stehen, vielmehr immer zusammen auftreten. Beide Gruppen sind insofern Reflexgefühle, als ihr Entstehen abhängig ist von unserer Fähigkeit, die Gefühlsäußerungen anderer Menschen richtig zu deuten und die Gefühle in uns selbst nachzubilden, was wiederum nur möglich ist infolge der Eigentümlichkeit der Gefühle, »aus dem sekundären Zustande der Reproduktion leicht in primäre Erregung überzugehen«. Also auch die Eigengefühle sind Reflexgefühle, weil sie davon abhängig sind, »daß wir von anderen beeinflußt werden, daß wir die Wirkung unserer Person auf ihre Umgebung und deren Gefühle vorstellen und mittels

Digitized by Google

dieser Vorstellung im eigenen Gefühl reflektieren« (II, 326). Nach den gegebenen Gesichtspunkten sind als Eigengefühle zu betrachten: Selbstgefälligkeit, Stolz, Eitelkeit, Ehrgeiz; Demütigung, Bescheidenheit, Reue, Scham. Sie alle wurzeln in der Selbstliebe, während die Fremdgefühle, die man weiter als Erwiderungs- und Vergeltungsgefühle und Mitgefühle unterscheiden kann, in den beiden Formen der Neigung, der Zu- und Abneigung, ihre gemeinsame Wurzel haben. Als Fremdgefühle sind zu nennen: Dank, Zärtlichkeit, Zorn, Haß, Schadenfreude, Neid, Mißgunst, Mitfreude und Mitleid, Wohlwollen und Übelwollen, Achtung und Verachtung, Bewunderung und Verspottung u. a. m. (Forts. folgt.)

Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule

Von

P. Zillig in Würzburg

(Fortsetzung)

Nun ist aber auch noch auf den Inhalt des Wissens aus wahrem Interesse als einer sehr wertvollen Hilfe für alle wohl gelingende Berufsunterweisung hinzuweisen. Da ist namentlich noch einmal daran zu erinnern, daß der pädagogische Unterricht in allen Richtungen nur bedeutungsvolle, für den Menschen in allen Lebenslagen und Lebensstufen im Wert bleibende Ergebnisse anstrebt. Es ist sodann auch das wieder zu betonen, daß der Lehrling in die Beruftsanleitung mit geistigen Bedürfnissen tritt, in deren Mittelpunkt bei rechter Anleitung jetzt der Beruf mit seinen Aufgaben selber tritt. Namentlich ist aber hier hervorzuheben, daß die eigentlich erkenntnisbildenden Fächer, Geographie und Naturkunde, die letztere in ganz besonderem Maße, die menschliche Lebensversorgung zum Gegenstand der unterrichtlichen Vorführung haben, daß der pädagogische naturkundliche Unterricht an der Hand der Entwicklung menschlicher Arbeit auf nationalem Boden verläuft und eine Orientierung über die Hauptarbeitsgebiete des Menschen mit der Absicht der Belehrung über die Abhängigkeit menschlichen Unternehmens von den Naturbedingungen vor Augen hat. Der Lehrling tritt da in den Beruf, den er nach seiner Individualität, das ist nach der Seite seiner meisten Begünstigungen für die Erlernung und Übung des Berufs erwählen soll, niemals als ein völliger Fremdling ein, ganz abgesehen davon, daß ihm hierin auch der Unterricht in der Arbeit, im Versuchen gemäß seiner Individualität, schon den Boden geebnet hat. Vielmehr bringt

Digitized by Google

er dem aufgenommenen Beruf bereits Wertschätzung und mancherlei Vorkenntnisse entgegen, die ihm nun bei der Anweisung zum Beruf dienen werden. Auch dafür bietet das Leben schon in der Nähe Belege dar. Ich lege einigen Wert darauf, daß mir überhaupt bei allem vorstehend Berührten Tatsachen der eigenen Erfahrung und Beobachtung im Sinn standen.

Wie steht es nun um das Lernen, das der Artikel hauptsächlich als Aufgabe der Schule hinstellt, wie steht es um die fürs Leben notwendigen positiven Kenntnisse als Ergebnis des Lernens? Ich muß da zuförderst noch einmal nachdrücklich hervorheben: das Lernen, das der Artikel zur Aufgabe der Schule macht, kenne ich durch und durch. Ich habe selbst elf Jahre hindurch in Volks-, Präparandenschule und Seminar dieses Lernen gekostet, elf der wertvollsten, unwiederbringlichsten Jahre meines Lebens! Ich habe als junger, unwissender Lehrer dieses Lernen von den Kinderseelen abgefordert. Ich habe es unter dem Druck der Macht als das bevorrechtete Verfahren in allem Gehorsam geübt. Ich habe unmittelbar Anlaß gehabt, mich mit diesem Lernen in wie vielen Bezeugungen zu befassen. Ich bin diesem Lernen in seinen Hifsmitteln und Lehrforderungen seit Jahren nachgegangen. Ich konnte die Rückwirkungen dieses Lernens auf das Kind und die Familie in vollster Vertraulichkeit verfolgen. Ich habe schon wie vielmal getreue Männer ihre Erfahrungen von diesem Lernen bei beruflichen Fortbildungskonferenzen offenherzig darlegen hören. Ich habe dieses Lernen pflichtgemäß lange Zeit zum Gegenstand eingehender Überlegungen auf der Grundlage feststehender pädagogischer Gedanken gemacht. Ich werde also nicht aus dem Nichts reden, wenn ich mich dazu äußere. Dieses Lernen ist in allen Stücken der Gegensatz zum pädagogischen Unterricht. Es kümmert sich nicht um das einzelne Kind. Ihm schweben in der Tat nur die positiven Kenntnisse vor, das heißt die festgesetzten, die in den Lernbüchlein eingeschlossenen Kenntnisse. Es denkt nicht an ein psychologisches Verfahren. Es denkt noch weniger an das Was und Wann — Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes. Ihm macht weder die Bestimmung des Inhalts noch das Auftreten der Lehraufgabe noch die Art und Weise ihrer Vermittelung an das kindliche Bewußtsein, das ist die Methode, Sorge. Es ist die leichteste Arbeit, wozu besondere berufliche Vorbereitung kaum nötig wäre. Das Lernbüchlein gibt den Inhalt, es bringt die Anordnung des Unterrichts, und das Verfahren ist uralt überliefert. So lernte schon der Urgroßvater, der Großvater und der Vater in der Schule: so lernt auch der Nachkömmling. Das Schulhalten ist da im wesentlichen — ich er-

Digitized by Google

laubte mir es so schon auf der Nürnberger Lehrerversammlung 1899 zu kennzeichnen — das Schulhalten ist Aufgeben, Abnehmen der Aufgaben, Kontrollieren, ob sie erfüllt seien, Nachhelfen, oft auch mit sehr eindrucksvollen Mitteln. Das Kind, seine Bedürfnisse, sind für dieses Lernen in der Tat nicht da. Aber auch die Pädagogik nicht. Es ist äußeres Ableisten der Lehraufgabe, weiter nichts. Der Lehrinhalt wird gegeben und hingenommen, das ist das Lehren und Lernen. Maßstab für dieses Lehren ist das Quantum der Ableistung. Vielwissen ist das Endziel des Lernens. Das Wie der Schularbeit, die geistigen Eigenschaften, die etwa als Bildung zu benennen wären, kommen gar nicht in Frage. Es fehlt die Selbsttätigkeit. Das Mittel des Lehrens ist das Wort.

Die Vorstellungen, die doch nur aus Natur und Leben durch eigene Erfahrung und eigenen Umgang zu gewinnen sind, die Gedanken, die doch nur durch eigenes Denken erworben, die Reihen und Ordnungen, die doch nur durch eigene Besinnung gebildet werden können: alle Bewußtseinsgebilde sollen durch das Wort in die Köpfe gebracht werden. Die Köpfe selber werden da angesehen als auf das nämliche Maß abgeeichte tote Gefäße, die mit gleich großen Mengen abfragbaren Stoffes voll zu machen seien. Da gibt es keine Anerkennung der Eigentümlichkeiten der Naturen, der Abweichungen in der geistigen Entwicklung. Darum liegt auch die Gefahr so nahe, daß der Unterricht zu jenem herzlosen harten Verfahren werde, das die Schüler ohne Rücksicht auf ihre Anlage und ihren Geisteszustand treibt und drückt, damit es keine »Schwachen« am Tag der Schuluntersuchung gebe. Das Lernen ist das allbekannte Auswendiglernen. In jedem Haus weiß man davon zu erzählen. Es besteht im Einprägen von Gesichts- oder Gehörseindrücken durch Wiederholung solcher Eindrücke. Man kann am einzeln lernenden Kind dieses Lernen nach außen und innen vollständig sicher beobachten. Auge oder Ohr oder beide zusammen sind die Werkzeuge dabei. Es beruht auf der Herstellung jener äußeren Assoziationen, die schon in der Tierwelt begegnen. Das übliche Katechismus-Lernen und Lernen der biblischen Geschichten ist der Typus dieses Lernens. Geradeso geschieht das Lernen der Leitfäden in den Realien. Ich weiß das. Die Forderung der Selbsttätigkeit im Suchen und Finden der Wahrheit wird dabei verlacht. Wozu eine Wissenschaft, wenn jeder wieder von vorn anfangen sollte? Möge die Psychologie über die Entstehung der geistigen Gebilde lehren, was sie lehre. Mögen Männer wie Lessing, Goethe, in Bezug auf das Streben nach Wahrheit und ihre Aneignung gedacht haben, was sie dachten. Der Schüler bekommt es

Digitized by Google

gesagt und er merkt sich's, was ist da weiter zu machen? Darum ist auch das Gedächtnis die vornehmste aller geistigen Gaben. Der Gedächtnismensch ist der vortrefflichste unter den Menschen. Den Antrieb zum Lehren bildet das äußere Geheiß, den Antrieb zum Lernen wieder. Auf jeder Seite kommen mögliche begleitende Beweggründe dazu: auf der des Lehrens die Aussicht, durch hervorstechende Leistung Gunst und Lohn zu gewinnen, Ehre und Geld zu mehren; auf der des Lernens die Erwartung glänzender Benotung, öffentlichen Lobs, oder von Geschenken und besonderen Lustgewährungen. Das mittelbare Interesse ist das Hauptmotiv des Lehrens und Lernens. Keine Aufgabe wird durch den Schüler innerlich frei ergriffen. Ein Lernen ohne Anknüpfung an die Individualität, ohne Grundlegung in der Heimat, ohne Eindringen in den Inhalt, ohne Verarbeitung und Assimilation, ohne Rückbeziehung auf das kindliche Leben, ein Lernen mit innerer Passivität, nur gegründet auf assoziative Gewöhnung, bei dem der Inhalt dem Selbstbewußtsein des Kindes etwas Außenstehendes, Fremdes bleibt und von dem keine andere Gefühlsfolgen ausgehen, als diejenigen sind, welches das Auswendiglernen mit sich bringt: die Empfindung geistigen Drucks und wachsender Unlust. Das habe ich in mir selbst reichlich erfahren und erfahre es Jahre hindurch im Beruf. Auch andere haben das in vollem Maß in sich durchlebt und erleben es noch im Beruf. Diesem Lernen entspringt kein lebendiger Quell geistigen Lebens. Wie es selbst etwas Totes ist, läßt es auch innerlich keine fortzeugende Kraft zurück. Seine Ergebnisse haben keine Dauer. Das wird nun sogar von derjenigen Stelle aus bestätigt, die dieses Lernen so lange in Schutz genommen und die pädagogische Beurteilung desselben unterdrückt hat. Was auf dem Grund der Seele bei diesem Lernen wuchert, ist das Begehren. Sobald der Druck nachläßt, der dieses Lernen unterstützt, macht sich das lange verhaltene Begehren Luft und bricht mit Macht hervor. Das ist jedermann aus unserer Zeit bekannt.

Die positiven Kenntnisse, die Leitfadenkenntnisse, sind nur dem Namen nach positive. Es gibt keine positiven Kenntnisse außer denjenigen, die im Bewußtsein tatsächlich nach den psychologischen Gesetzen begründet sind. Die sogenannten positiven Kenntnisse des Artikels sind nur darin positiv, daß sie schwarz auf weiß gegeben, dem Lernenden gleich einem Ding hingelegt sind. Daran ist nichts zu drehen und zu deuteln, an den schwarzen Zeichen nämlich auf dem weißen Papier. Von den Buchstaben läßt sich nichts nehmen. Man kann sie heimtragen, wenn's not tut, in der Tasche mitführen, im Gedächtniskasten aufheben und nach der Meinung bei Bedarf aus

Digitized by Google

diesem Kasten wieder schütten. Die positiven Kenntnisse sind die abfragbaren. Das ist ihr Wert. Man kann mit ihnen Staat machen. Was ist das Staunen erregend, wenn bei Prüfungen die Schüler nur so aufspringen, wie die Puppen im Schauspiel, und die Antwort mit schreiender Stimme in schnellstem Zeitmaß ohne alle Besinnung so dahersagen, sobald nur die Frage ein wenig an den Gedächtnisknopf gerührt! Und wie wirkt solche Fertigkeit in Gedankenlosigkeit nicht bloß auf Prüfende, sondern namentlich auch auf manche Eltern, deren Eigenliebe sich angeredet findet, wenn das Kind bald soviel weiß wie ein Professor und seine Antwort gewandter gibt, wie ein Pfarrer auf der Kanzel spricht. Ich habe selbst als Zeuge solcher Antwortkunst mich des Staunens nicht erwehren können: die Schüler glichen auch in ihrem Gesichtsausdruck toten Puppen, so vollständig abgelöst war das, was sie aufsagten, von ihrem Empfinden und Denken. Der Ton ihrer Stimme war so ohne alle Natürlichkeit, ohne jeden Hauch eines belebenden Geistes, daß man nicht vermeinte, Äußerungen von Menschen zu vernehmen. Daß manche Eltern in der Tat hinter solchem positiven Wissen etwas suchen und die Lernerei in dergleichen Leitfadenzeug für etwas ansehen, ausdrücklich zugegeben werden möge. Das ist aber eine unverzeihliche Schuld und keine Ehre der Schule, wenn es mit dem von Natur aus so gesunden Sinn des Vaters und der Mutter für die geistige Versorgung des Kindes soweit gekommen ist! Den positiven Kenntnissen des Artikels gegenüber muß man stets wieder nachdrücklichst geltend machen: Vorstellungen, Gedanken, Reihen und Ordnungen von Vorstellungen und Gedanken kann man nicht weitergeben oder weitersagen. Wer die Bewußtseinsinhalte nicht selbst erzeugt, hat sie nicht. Leere Gedanken, Gedanken, von welchen wohl das Zeichen, das Wort, aber nicht der Inhalt im Kopfe ist, sind eben keine Gedanken. Das sollte seit Kant doch auch uns Schulleuten geläufig sein. Wortwissen, und das ist das positive Wissen des Artikels, ist kein wahres Wissen. Das zeigt sich an jedem, der in seiner Jugend aus Büchern auswendig lernen mußte, was er hätte selbst sehen und erleben und selbst erfassen sollen. Was soll man sagen, wenn ein begabter Mensch, der zehn und mehr Jahre seines schönsten Lebens an solche positive Kenntnisse, noch dazu zum größten Teil in Schulen gewendet, die zur Pflege eines gesunden Erfahrungswissens eigens bestimmt sind, nicht einmal die Bäume am heimatlichen Wasser zu unterscheiden vermag! Haben wir, jeder aus uns, die innere Nichtigkeit und Bedeutungslosigkeit dieser positiven Kenntnisse nicht schmerzhaft genug erfahren müssen?

Diese positiven Kenntnisse umgehen gerade die Voraussetzung

Digitized by Google

alles wirklich begründeten Wissens: die ernste einlässige Vertrautheit mit der Sache, welche ihren Gegenstand ausmacht. Sie wollen geschichtliche Kenntnisse sein — und kümmern sich nicht um Vertiefung in geschichtliches Leben; geographische — und verachten den treuen Verkehr mit der Heimat und scheuen die denkende Betrachtung der Karte; naturkundliche — und gehen an der Anschauung und Beobachtung des Naturlebens und- Geschehens gleichgültig vorüber. Diese positiven Kenntnisse sind die Verhöhnung der Wissenschaft, die sie als ihre Quelle ausgeben. Die Wissenschaft bietet ihre Errungenschaften an Gedanken nicht so dar, wie ein Meßkrämer seine Waren. Begriffe müssen wieder gedacht werden, wenn die Wissenschaft zum Segen, nicht zum Unheil werden soll. Alle nur äußerlich aufgenommene Wissenschaft, bei der gerade der mütterliche Grund und Boden der Erkenntnis, die eigene Erfahrung, das eigene Erleben, und die innere Bedingung aller geistigen Erleuchtung, die geistige Selbsttätigkeit, fehlt, hemmt das innere Leben, es entsteht keine Überzeugung, das ist kein Vertrauen in die Gewißheit der Erkenntnis und kein Gefühl ihres Wertes, es bildet sich kein offenes Auge für die Natur, kein aufgeschlossener teilnehmender Sinn für das Menschliche. Das Wissen ist da, weil ohne Wurzeln, auch notwendig ohne Halt und Dauer. Es wird ganz eigentlich für das Vergessen gelernt. Auch das haben wir alle ausgemacht. Wohin sind die vielen Leitfadenkenntnisse, die wir uns einstmals mühsam eingeprägt? Wohin sind selbst diejenigen darunter, die wir aus bestimmten Anlässen wieder und wieder in uns aufgefrischt haben? Nicht umsonst nennt das Sprichwort die Repetition die Säugamme der positiven Kenntnisse, die der Artikel meint.

Welchen Dienst leisten diese positiven Kenntnisse in der Anleitung zum Beruf und in der Ausübung desselben? Abermals darf ich auf uns selbst als nächstliegendes Beispiel zurückgreifen. Woher kommt es, daß wir nicht einmal gelernt haben, wie man für sich selber ersprießlich weiter lernen kann, und so oft schon in dilettantischen Versuchen unsere beste Zeit und Kraft verbrauchten? Warum ist in uns der Geist des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens so wenig angelegt worden? Warum mußten wir uns mit so vielem Unfruchtbaren beschäftigen und darüber das Allerdringlichste, die schlichte Ausrüstung für den Beruf, verabsäumen? Warum unterliegen wir in der Berufsübung so leicht der Versuchung zu gesellschaftlicher Vielgeschäftigkeit, und warum ist der Berufsgedanke, wie auch der Artikel belegt, unter uns so verdunkelt? —

Digitized by Google

Ich will aber auch ein wenig beleuchten, was sich Berufsanleitung und -Ausübung in den anderen Berufskreisen von diesen positiven Kenntnissen versprechen dürfen. Da ist vor allem von Bedeutung, daß der Lehrling dem Beruf nur ein mittelbares Interesse entgegenzubringen vermag. Das mittelbare Interesse ist ja in ihm mit diesen positiven Kenntnissen emporgewachsen. Er ist gewöhnt worden, zu lernen um der Leistung willen, er war beim Lernen durch Verheißung oder Drohung angespornt, es war ihm nicht um den Inhalt des Lernens selber zu tun, sondern nur um die Folgen des Lernens, er strebte nach der guten Note, oder er wollte der Strafe aus dem Wege gehen; dort wo ihm keine Folgen, günstige oder üble, vor Augen waren, rührte er sich wenig. Das mittelbare Interesse wird er auch der Berufsanleitung entgegenbringen. Es wird ihm weniger an der Arbeit als solcher, an dem eigenen Wert der Arbeit gelegen sein, als an dem Nutzen oder Schaden aus seinem Verhalten bei der Arbeit. Er kann möglicherweise frühe überschlagen, daß es ihm später Vorteil bringe, wenn er bei der Berufsanleitung sich Mühe gebe, und um des künftigen Gewinns willen kann er äußerlich sich fleißig stellen. Es kann aber auch der Fall sein, daß die Begehrlichkeit ihn völlig in ihrer Hand hat, und dann tut er nicht mehr, als er muß, und dieses mit möglichst geringer Aufwendung von Kraft. In jedem Falle aber haben wir es mit einem Egoisten zu tun, dort mit einem geriebenerem, hier mit einem plumpen. Ein solcher Lehrling, ob er die Arbeit auf sich nehme, weil er rechnet, daß sie ihm künftig Geld bringen werde, oder sie scheue, weil sie seinem natürlichen Hang entgegen, wird niemals dahin kommen, im Beruf einen gesellschaftlichen Auftrag, ein Amt, zu erblicken, das er selbstlos zu Nutz und Frommen aller zu verwalten habe; niemals wird in ihm der edle Gemeinsinn Wurzel schlagen. Er wird vielleicht einmal rastlos schaffen, aber nur für sich, und nur so lange, als er es für nötig hält, er wird zum Anschein auch mit den andern gehen, aber nur, um so seine eigenen Absichten leichter zu erreichen; oder wird von allem Anfang den andern lästig fallen und zu einem Schmarotzer der Gesellschaft werden.

Es ist aber auch weiter von Wichtigkeit, daß mit dem Lernen dieser positiven Kenntnisse keine Selbsttätigkeit, keine Ursprünglichkeit, keine edlere Gemütsfolge, keine Phantasieanregung verbunden ist. Der Lehrling tritt zur Berufsanleitung ohne Schulung im eigenen Erfahren und Erleben, ohne Gewöhnung zum eigenen Überlegen und Urteilen, zum eigenen Erfassen und Schließen, ohne Übung im sittlichen und ästhetischen Wertschätzen, ohne Versuche in freier Verknüpfung seiner

Digitized by Google

Vorstellungen und Gedanken. So wird er sich in der Berufsanleitung durchaus nachahmend verhalten, er wird sich die Handgriffe aneignen, die zum Geschäft gehören, das Mechanische der Berufsarbeit wird er erlernen; aber freie Regsamkeit, das, was man Initiative heißt, Lust und Liebe zum Schaffen, Streben nach Vollkommenheit in der Arbeit, schöpferisches Sinnen und Versuchen neuer Mittel und Wege werden bei ihm wohl niemals hervortreten. Er wird, den bedungenen Groschen vor Augen, ein Knecht im Beruf sein, der sich mit der aufgetragenen Arbeit so oder so abfindet, dem die Arbeit selbst keine Befriedigung gewährt, der allezeit den antreibenden Vogt braucht, ein Mensch, von dem kein Fortschritt in der Arbeit, keine Verbesserung, keine Erhöhung der Ergebnisse zu erhoffen ist. Er wird möglicherweise das Heer jener Stumpfsinnigen vergrößern, die hinter der Maschine mit der Miene verhaltenen Ingrimmes stehen und bei Gelegenheit den nämlichen Hammer zum Werk der Zerstörung und des Untergangs schwingen, den sie bis dahin, lediglich dem Zwang der Notwendigkeit gehorchend, widerwillig zum Werk der Arbeit gehoben haben. Die offenkundigen Zustände im Lehrlingswesen und in den Betrieben geben mir nicht unrecht!

Daß endlich die positiven Kenntnisse, die der Artikel fordert, keine geistige Empfänglichkeit für die Vorstellungen und Gedanken bereiten, die etwa die Berufsanleitung mit sich bringt, braucht angesichts der Äußerlichkeit und Unbeständigkeit dieser positiven Kenntnisse gar nicht eigens dargetan zu werden. Zum Glück sind kraftvolle Naturen sehr schwer gänzlich tot zu machen, zum Glück bewahren ein treffliches Elternhaus und eine günstige Heimat ihren segensreichen Einfluß auf den werdenden Menschen trotz aller nachteiligen Folgen aus dem Lernen der positiven Kenntnisse, die der Artikel heraushebt, zum Glück gibt es im Leben immer noch Männer mit einem unbeirrbaren Blick für das Gesunde und das Schädliche in der Jugendbildung, mit einem wohlmeinenden Sinn und einem hilfsbereiten Willen: und alledem ist es zu verdanken, wenn es ungeachtet aller verkehrten Lernerei in den sogenannten positiven Kenntnissen und ihren nachteiligen Wirkungen auf Geist, Gemüt und Charakter unter den Lehrlingen doch noch in lauterem Sinn strebsame, nach Höherem trachtende junge Leute, in den Berufen noch wahrhaft fortschreitende, ernsthaft Neues suchende, Verbesserungen herbeiführende Persönlichkeiten gibt. Also der Pfeil, den der Artikel gegen den erziehenden Unterricht in dem Vorwurf des Unnützen abgedrückt, ist dem Schützen selbst gefährlich geworden. (Forts. folgt.)

Digitized by Google

Die preussische Mittelschule nach ihrer geschichtlichen Entwicklung

Von

Dr. B. **Maennel**, Mittelschulrektor zu Halle a. S.

Die philanthropinistische Tageslosung des Vernünftigen und Praktischen, die zur Zeit Friedrichs des Großen allmählich den ganzen Umkreis der Geistestätigkeit in Preußen beherrschte,[1]) machte sich auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts insbesondere geltend. Unter dem Einflusse dieser Losung eiferte man damals lebhaft gegen eine ausschließlich gelehrte Unterweisung der städtischen Jugend und erklärte:[2]) Nach der Menge gelehrter Schulen, die in den Städten sich vorfinden, sollte man meinen, daß die Gelehrsamkeit das allgemeinste und nützlichste Geschäft der Menschen sei. Und doch verhält es sich damit ganz umgekehrt. Gegen hundert geschäftige Bürger braucht man in der Welt gegen etwa nur zwei Gelehrte. Und von denen, die gelehrt erzogen, und als sogenannte Gelehrte in der bürgerlichen Gesellschaft gebraucht werden, ist auch nur der kleinste Teil wirklich gelehrt und bezahlet die Wartung und die kostbaren Anstalten, die auf diese Erziehung gewandt werden. Nach der Bestimmung der Natur und nach der Beschaffenheit der Welt können auch nur wenig Gelehrte dasein und brauchbar sein. Soll die bürgerliche Gesellschaft bestehen, so sind geschäftige und tätige Bürger dazu erforderlich. Je wirksamer und aufgeklärter sie in allen ihren Teilen ihrer Geschäftigkeit sind, desto besser ist es für das Ganze. Die meisten Stände bedürfen gar keiner Gelehrsamkeit; aber sie haben alle gesunden Verstand nötig. Und dieser muß durch solche Grundsätze und Regeln gebildet sein, die auf ihre nähere Bestimmung abzwecken. Ist der erwerbende Teil der Bürger doch der größte und wichtigste. Auf ihm beruht die innere Kraft der ganzen Gesellschaft. Durch ihn muß die zweckmäßige Erhaltung und der Wohlstand aller Glieder bewirkt werden. Infolgedessen sind in den Städten des preußischen Staates nicht überall lateinische, sondern vielmehr Bürgerschulen zu

[1]) Vergl. F. J. Niethammer, Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichtes unserer Zeit. Jena, F. Frommann, 1808.

[2]) Vergl. F. G. Resewitz, Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. Kopenhagen 1773 und F. G. Resewitz, Gedanken, Vorschläge und Wünsche der öffentlichen Erziehung als Materialien zur Pädagogik. Berlin und Stettin, F. Nicolai, 1786.

Digitized by Google

errichten, in denen »des gemeinen Bürgers Kinder« für ihren Stand brauchbar erzogen und unterrichtet werden können.

Solche Stadtschulen, deren 1799 in der Kurmark nur sechs gezählt werden, heißen in einem Berichte des Oberkonsistoriums, also in amtlicher Sprache, bereits Mittelschulen.[1]) An ihnen unterrichten drei bis vier Lehrer. Die Schüler bereiten sich in der ersten Klasse zum Studieren vor oder doch zu einer über den gemeinen Bürgerstand hinausgehenden Bestimmung, d. h. wenigstens zum nützlichen Besuch der oberen Klassen einer eigentlichen gelehrten Schule.

Anscheinend waren diese Stadtschulen ohne eine bestimmte Organisation und Selbständigkeit. Sie galten bei aller Berücksichtigung der Erfordernisse des bürgerlichen Lebens als Vorbereitungsanstalten der höheren Schulen und bauten sich auf den »Elementarschulen« auf, die nach W. Thilo nur einen Lehrer aufzuweisen hatten. So standen sie also in der Mitte zwischen den höheren und den niederen Schulen und verdienten mit allem Rechte den Namen »Mittelschulen«.

Wie weit in diesen Schulen das bürgerliche Leben berücksichtigt wurde, oder doch berücksichtigt werden sollte, kann nach »Vorschlägen zur Verbesserung des Schulwesens in den Königlichen Landen« aus der Berlinischen Wochenschrift vom Jahre 1787[2]) geschlossen werden. Dort heißt es unter der Überschrift »Von der Einrichtung der Bürgerschulen in den kleinen Städten und überhaupt der Schulen für den eigentlichen gemeinen Bürgerstand«: Es soll ungekünstelter, populärer, hauptsächlich auf das Praktische gehender Unterricht erteilt werden in der Religion und christlichen Moral, im Lesen, Rechnen, Schreiben, in der Anfertigung eigener Aufsätze, Rechnungen, Quittungen usw. Die Schüler sind im Denken zu üben durch Vorlesung und Beurteilung der Stücke aus dem dazu eingerichteten Lesebuche. Es sind Begriffe von Naturgeschichte zu geben zur Anwendung auf ihre Produkte, die in unserem gemeinen Leben vorkommen. Dann ist etwas praktische Meßkunst zu treiben, wenige, aber ganz praktische Mechanik und etwas Physik, insoweit solche zur Einsicht der Naturbegebenheiten erforderlich ist. Weiterhin ist eine geographische Beschreibung des Vaterlandes und der mit ihm in Verbindung stehenden Länder zu pflegen. Eine Kenntnis der Gesetze und Landesverfassung wird ohne alle andere Rücksicht schon den Vorteil haben,

[1]) W. Thilo, Preußisches Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik. Gotha 1867.

[2]) Herausgeg. v. F. Gedike und J. E. Biester, Berlin.

Digitized by Google

Vaterlandsliebe zu erwecken, und diese Klasse von Menschen, die so gerne die Landeseinrichtungen tadelt, zufriedener und zu deren Befolgung geneigter zu machen. Bei der Historie hat es sich hauptsächlich um die des Vaterlandes zu handeln, und zwar nicht weiter zurück, als vom Westfälischen Frieden an. Von den Handwerken ist eine Kenntnis zu geben; es sind ihre erforderlichen Werkzeuge, sowie die mit ihnen erarbeiteten Produkte, mit in Betracht zu ziehen. Das Zeichnen ist nur soweit zu betreiben, als der künftige gemeine Sattler, Maurer, Tischler, Töpfer usw. dessen als Anleitung bedarf.

Wenn diese Vorschläge nicht ein pädagogischer Traum nur geblieben sind, so müssen sie zur allgemeinen Gründung niederer Gewerbe- und Realschulen[1]) geführt haben, die nach echt philanthropinistischem Muster als Vorschulen für den künftigen Beruf der Lehrlinge zu gelten hatten. Dann aber fällt die andere ihnen zugedachte Aufgabe außer Betracht, nach welcher die Stadtschulen Vorbereitungsanstalten der Gelehrtenschulen sein sollten. Fehlt doch in dem dargestellten Unterrichtsprogramme jedwede Forderung eines fremdsprachlichen Unterrichtes; dieses kann also dann nur für einen eigenartigen Aufbau oder eine realistische Ausgestaltung der Elementarschule gelten.

Merkwürdigerweise nahm das im Jahre 1794 veröffentlichte Allgemeine Landrecht in seinen Bestimmungen auf die mittleren Stadtschulen gar keine Rücksicht.[2]) Denn wenn es im 12. Titel seines II. Teiles das Schulwesen in der Monarchie alten Bestandes einordnet, so zählt es nur zwei Arten von Schulen auf. Diese[3]) sind Schulen und Gymnasien, in welchen die Jugend zu höheren Wissenschaften, oder auch zu Künsten und bürgerlichen Gewerben, durch Beibringung der dabei nötigen oder nützlichen wissenschaftlichen Kenntnisse vorbereitet werden soll. Es sind ferner[4]) gemeine Schulen, die dem ersten Unterrichte der Jugend gewidmet sind. In ihnen hat das Kind nach dem Befunde seines Seelsorgers die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse sich zu erwerben. Trotzdem gab es zur Zeit des Allgem. Landrechtes in den Städten außerdem noch Schuleinrichtungen, die weder seinen Bestim-

[1]) J. Hecker gründete bereits im Jahre 1747 die erste Realschule zu Berlin.

[2]) Vergl. Preußische Statistik. Amtliches Quellenwerk 120. Das gesamte Volksschulwesen im Preußischen Staate im Jahre 1891. Teil I. Berlin 1893. Königl. Statistisches Bureau.

[3]) Nach § 54.

[4]) Nach § 12.

Digitized by Google

mungen im § 54 noch denen im § 12 entsprachen. Einesteils[1]) waren sie aus Gymnasien entstanden, zu deren fernerer Unterhaltung die Gemeinden die Mittel versagt hatten; anderenteils sollten sie als Vorstufe für Gymnasien dienen; schließlich mußten derartige Schulen auch einem örtlichen Bedürfnisse höherer als der »gemeinen« Bildung gerecht werden. Unter ihnen herrschte infolgedessen hinsichtlich ihrer Aufgaben und Einrichtung große Ungleichheit. Die staatliche Aufsichtsbehörde legte diesem bunten Vielerlei keinerlei Beschränkung auf. Im Gegenteil. Sie sah ein, daß in den Städten der Monarchie das Bedürfnis nach solchen zwischen den höheren und niederen stehenden Schulen vorhanden war. Um aber doch eine einigermaßen einheitliche Organisation anzubahnen, wurde vom Könige eine Kommission im Jahre 1817 eingesetzt, die am 27. 6. 1819 einen Entwurf »eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate« vorlegte. In diesem sollte die allgemeine Jugendbildung vom Anfange des Schulunterrichts bis zur Grenze, wo die Universität sie aufnimmt, durch drei wesentliche Stufen durchgeführt werden: Die unterste Stufe hat dem Bildungsbedürfnisse der unteren Volksklasse in den Städten und auf dem Lande zu genügen. Sie soll allgemeine Elementarschule heißen. Auf der zweiten wird die Bildung des Knabenalters bis zu der Grenze fortgeführt werden, wo sich die Fähigkeit und Bestimmung entweder zu weiterer wissenschaftlicher Ausbildung oder zu besonderer Vorbereitung für ein bürgerliches Gewerbe zu entscheiden pflegt. Die Schulen dieser zweiten Stufe sind allgemeine Stadtschulen zu nennen. Die dritte Stufe hat die allgemeine Jugendbildung soweit fortzusetzen, bis der Grund allgemein wissenschaftlicher und sittlicher Bildung, sei es für die höheren und besonderen Studien der Universität, oder unmittelbar fürs praktische Leben gelegt ist. Jede Schule, die bis zu diesem Ziele führt, soll Gymnasium heißen.

In diesem Entwurfe wurde nun jeder dieser drei Stufen eine besondere Aufgabe zugewiesen. An dieser Stelle interessieren vor allem die Aufgaben der allgemeinen Stadtschule. Sie unterscheiden sich wesentlich von den früher gekennzeichneten aus dem Jahre 1787. Einige von den Unterrichtszielen mögen zum Belege hier aufgeführt werden: In den deutschen Schulen wird jede fremde neuere Sprache dem Privatunterrichte überlassen, außer wo örtliche Verhältnisse die Aufnahme auch einer solchen in den öffentlichen Unterricht notwendig machen. Im Lateinischen wird den Knaben öffentlicher Un-

[1]) Vergl. Preußische Statistik. S. 217.

Digitized by Google

terricht erteilt, sowohl zu schärferer und mehrseitiger Denk- und Sprachübung auch der Nichtstudierenden, als auch zur Vorbereitung derer, die künftig zu einer höheren Schule übergehen wollen. — Die Form- und Zahlenlehre geht über in den durch sie vorbereiteten ersten mathematischen Unterricht, deren arithmetischer Teil auch eine tiefere Einsicht in allen Arten des angewandten Rechnens und größere Leichtigkeit ihres Gebrauchs begründen soll. Für Kinder weiblichen Geschlechts erstreckt sich dieser Unterrichtszweig nur auf die Formen- und Zahlenlehre und auf das angewandte Rechnen. Der naturwissenschaftliche Unterricht gibt eine zusammenhängende Übersicht der Naturreiche, lehrt dabei die im praktischen Leben wichtigsten Gegenstände mit Rücksicht auf ihre Vorbereitung für die Bedürfnisse der Menschen genau kennen, und macht die Schüler mit den Haupterscheinungen und Wirkungen der allgemeinen Naturkräfte anschaulich bekannt.

Es ist ersichtlich, daß im mitgeteilten Entwurfe der philanthropinistische Geist zu einem großen Teile verabschiedet ist. Die sogenannte formalbildende Richtung hat die Oberhand gewonnen. Daher findet auch die fremde Sprache Eingang im Unterrichtsprogramm. Ferner wird die ausschließlich praktische Richtung der realistischen Fächer zur Vorbereitung der Schüler für das künftige Handwerk wesentlich eingeschränkt. Haben doch auch die Real-Fächer einem allgemeinbildenden Zwecke zu dienen. Die beabsichtigten Stadtschulen weichen zudem der Aufgabe nicht aus, zu weiterer wissenschaftlicher Ausbildung die Grundlage zu geben, also Vorbereitungsanstalten der Gelehrtenschule zu bilden. Schließlich zeigen sie sich als recht weiterentwickelte, den Zielen der höheren Schulen nahekommende Elementarschulen. Der Entwurf sieht nämlich vor, daß — wenn örtliche Verhältnisse es fordern, und die Kräfte einer allgemeinen Stadtschule es erlauben — die jungen Leute sowohl für die höheren Gewerbe des bürgerlichen Lebens im allgemeinen vorbereitet, als auch für das Gymnasium weiter ausgebildet werden als auf einer gewöhnlichen Stadtschule möglich ist; sie soll aber dann höhere Stadtschule heißen.

Somit war die allgemeine Stadtschule recht anpassungsfähig. In ihrem weiten Rahmen war die deutsche Schule, die Realschule, die Gewerbeschule, die Vorschule, die höhere Stadtschule u. a. m. einbeschlossen. Die Bewohner der Städte wünschten eben lebhaft, insbesondere ihre männliche Jugend vorgebildet zu wissen, einesteils für Kunst und Kunstgewerbe, sowie für die Arbeiten der Großkaufleute, überhaupt, »wenn dieser Ausdruck gestattet ist: für das höhere Ge-

Digitized by Google

schäftsleben«. Andrerseits sollten dem mittleren Bürgerstande, namentlich in den Städten, Knaben zugeführt werden, deren Bildung über das Maß der gemeinen Schule hinausginge.[1]) So blieb der Begriff »Mittelschule« mit der Zeit recht dehnbar; zumal auch der mehrfach vorerwähnte Schuleinrichtungsplan vom Jahre 1819 nicht Gesetz geworden war. Daher duldete die Aufsichtsbehörde weiterhin die geschilderte Mannigfaltigkeit der Stadtschulen. Zwar waren sie nach der Verfassungsurkunde vom 31. 1. 1850 den Volksschulen beigezählt. Sie durften aber namentlich bezüglich ihrer inneren Einrichtung und Lehrarbeit sich größerer Freiheit als diese Schulen rühmen. Von den bekannten Schulregulativen des Oktober 1854 blieben die mittleren Schulen gänzlich unberührt. Nun ist aber mit dieser Nichtberücksichtigung nicht anzunehmen, daß das preußische Unterrichtsministerium eine gesetzliche Regelung der Mittelschulen gänzlich aufgegeben hätte. Nach P. Richter[2]) haben verschiedene Ministerien Vorlagen ausgearbeitet. Diese haben aber das Schicksal der ersten teilen müssen. Weder der Entwurf eines Ministerium Schwerin vom Jahre 1848, noch der eines Ministerium Ladenberg vom Jahre 1850, noch der des Ministerium Bethmann-Hollweg aus dem Jahre 1862 haben Gesetzeskraft erlangt. Aber trotz einer mangelnden gesetzlichen Unterlage entwickelten sich die Mittelschulen in den Städten weiter. Selbst die mittlerweile zur Blüte gelangenden höheren Realanstalten mit ihrer Betonung einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung hinderten die Städte nicht, neben den Volksschulen und Ober-Realschulen (Realgymnasien u. a. m.) noch mittlere Schulen zu unterhalten.

(Schluß folgt.)

[1]) Vergl. Preußische Statistik 120. S. 219.
[2]) W. Reins Encyklop. Handb. d. Päd. 2. Auflage. »Mittelschule«.

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Ein Rufer im Streit der Gymnasialreform

Von Willibald Klatt-Steglitz

Als im November 1905 die »Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums« in Berlin seit ihrer Gründung zum ersten Mal wieder zusammenkam, da nahm den größten Teil des Geschäftsberichtes eine Polemik gegen Ludwig Gurlitt ein, der in seinem wenige Monate zuvor veröffentlichten Buche »Der Deutsche und seine Schule« [1]) dem humanistischen Gymnasium unter Worten schärfster Kritik den Fehdehandschuh hingeworfen hatte. Gurlitts Name wurde zwar nicht genannt, aber der Beifall der Gymnasialfreunde bewies, daß sie in ihm ihren grimmigsten und wohl auch einen gefährlichen Gegner sahen. War doch ihre Vereinigung gegründet worden mit der ausgesprochenen Absicht, nach Einführung der Gleichberechtigung der drei Arten höherer Lehranstalten nun dem humanistischen Gymnasium wieder mehr von seiner früheren Eigenart zurückzuerobern; war doch bei dieser Gründung der so oft gehörten Ansicht begeisterter Ausdruck verliehen worden, daß die Antike mit ihren einfacheren Lebensbedingungen auch Charaktere von einfacherer Struktur hervorgebracht habe, die in ihrer Plastik und edlen Größe gerade für die moderne Jugend erzieherische Vorbilder in Fülle zu bieten geeignet seien! Und nun hatte Gurlitt, ein klassischer Philologe, »in sein Nest hofiert«, wie es einer seiner Kritiker, ein Mann in hoher amtlicher Stellung, später genannt hat! Nun hatte er behauptet, die Gymnasialpädagogik leiste nichts von dem, wessen sie sich anheischig mache, sie gebe den jungen Leuten keine nationale Erziehung, sie flöße ihnen aber auch keine Liebe zum klassischen Altertum ein; sie verekele ihnen den Homer und die anderen Quellgötter antiker Schönheit, sie ver-

[1]) Ludwig Gurlitt, Der Deutsche und seine Schule. Berlin, Wiegandt & Grieben, 1905.

Digitized by Google

barrikadiere durch öden Grammatikbetrieb den Zugang zum ästhetischen Verständnis der Lektürestoffe, sie erziehe zu religiöser Heuchelei, zu Duckerei und Kriecherei und züchte schon in der Schuljugend ein Strebertum, das ihr dann später trefflich zu statten komme. Er hatte ihr ferner vorgeworfen, daß sie wesentliche Anlagen der jugendlichen Seele gänzlich verkümmern lasse, daß sie die Fähigkeit zu sehen trotz Zeichen- und Naturkundeunterricht und trotz alles vorhandenen Anschauungsmaterials nicht entwickele und eine einseitige Gedächtnisdressur treibe, die nur bei denen anschlage, die eben von Natur mit einem guten Gedächtnis ausgestattet seien. Sich selbst und seine eigene Schülerzeit hatte er in ausführlicher Darstellung als ein Beispiel dafür geschildert, daß künstlerische Begabung und entsprechende Neigungen dem Gymnasiasten geradezu schädlich seien. Gewiß eine Fülle schwerer Anklagen! Und als einen, der nicht sachverständig sei, konnte man Gurlitt nicht gut abtun! Er durfte sich rühmen, zu Ernst Curtius in engen Beziehungen gestanden zu haben, er hatte die Antike in Italien und Griechenland, also an der Quelle studiert, und er mußte doch auch eine gewisse Liebe zu ihr besitzen, wenn er von sich sagen konnte, er habe am Ende seiner Studien eingesehen, daß er eigentlich am besten zum Archäologen tauge!

Was ists denn nun also, was Gurlitt gegen die Gymnasialerziehung so in Harnisch bringt? Er wird doch nicht behaupten wollen, daß die Beschäftigung mit der Antike während der Schulzeit notwendig schlechte Charaktere erzeuge! Er weiß doch, daß früher, als es nur eine Art höherer Schulen, nämlich humanistische Gymnasien, gab, vielfach prächtige Charaktere, echte Heldenseelen sowohl wie Männer von edelster Bürgertugend, aus den Gymnasien hervorgegangen sind! Er wird also nicht wagen dürfen, die klassischen Vorbilder als schlechte Ideale hinzustellen? — Das tut er freilich nicht, wenn er auch der Meinung ist, daß die Geschichte des deutschen Volkes überreich an solchen Idealgestalten ist, die uns deshalb näher liegen, weil wir müheloser mit ihnen bekannt gemacht werden können. Andrerseits werden auch die begeistertsten Freunde des Gymnasiums, wenn sie die Ehrlichkeit und den Blick für die Wirklichkeit nicht verlernt haben, nicht garantieren können, daß die Jünglinge, die aus den heutigen Gymnasien hervorgehen und durch ein Spezialstudium zu irgend einer höheren Stellung gelangen, die edle Charakterstärke und Mannhaftigkeit zeigen, die man an den antiken Vorbildern rühmt und die auch die besten unserer deutschen Heroen besessen haben. (Dasselbe gilt freilich von den Abiturienten der andern höhern Lehranstalten in gleichem Maße.) An den Stoffen der Bildung, die auf den höheren Schulen zu holen ist, wird's also nicht liegen können, wenn sie nicht die edelsten Früchte bringen, sondern nur an dem Geiste, in dem diese Bildung vermittelt wird, an den Methoden, nach denen unterrichtet wird, an den sittlichen Vorbildern, die die Lehrer selbst der Jugend in ihrer Person bieten, an der ganzen Atmosphäre, die den Schüler in der Schule und daheim umgibt. Und daß Gurlitt diese Atmosphäre, die von den Männern her in die Schulen und in die Jugend einströmt, in letzter Linie für das Grundübel hält, das geht aus seinem neuesten Buche »Erziehung zur

Digitized by Google

Mannhaftigkeit«[1]) hervor, das er seinen Söhnen gewidmet hat, »auf daß sie aufrechte Männer werden«. Das ist in mancher Hinsicht ein ganz prächtiges Buch! Und es ist mir um so lieber, als Gurlitt jetzt wirklich nicht mehr der Vorwurf gemacht werden kann, daß er »ins eigene Nest hofiere«. Denn wenn er auch noch manches furchtbar bittere Wort für seine einstigen Kollegen und Vorgesetzten hat und seiner Satire bisweilen eine Form gibt, die unerfreulich, ja peinlich wirkt, so kann man ihm doch nicht nachsagen, daß hier bloß ein verärgerter Schulmeister seine angesammelte Galle verspritze, weil er ja nun pensioniert sei und ihm die tägliche Ration »Hofjungenärger« fehle und weil er außerdem wisse, daß es ihm »nichts mehr schaden« könne. Nein, so kleinlich ist Gurlitt nicht: daß er auch früher den Mut zur Wahrheit besessen hat, das hat er ja genugsam bewiesen. Im Gegenteil, man könnte in seiner vorigen Schrift viel eher den chronischen Groll des Mannes herausfühlen, der »seinen Beruf verfehlt« hat und nicht rechtzeitig in ein geeignetes Fahrwasser gekommen ist. Jetzt hat er sich auf eine weit höhere Warte gestellt: als ein Mann, der seit drei Jahrzehnten das öffentliche Leben mit Interesse in allen seinen Erscheinungen verfolgt hat, der mit warmem Gefühl an seinem Volke und seinem Vaterlande hängt, rechnet er ab mit den Mächten, die dieses öffentliche Leben beeinflussen, mit den »Führern des Volkes,« — und er findet, daß ein geradezu verhängnisvoller Schaden an unserem modernen Staatsleben der Mangel an Mannhaftigkeit ist. Es ist zwar, wie Gurlitt richtig hervorhebt, jedes Erziehers Pflicht, die sämtlichen Erscheinungen des Staatslebens mit aufmerksamem Auge zu verfolgen, und deshalb wäre es gewiß interessant, die politischen Betrachtungen Gurlitts auch hier näher zu beleuchten; ich will aber — um nicht zu sehr von dem Gebiete abzuschweifen, dem diese Blätter dienen — nur hervorheben, daß Gurlitt für alle Mängel, die er im deutschen Volkscharakter der Gegenwart findet und die ja in der Tat zum Teil schon eine politische Gefahr bedeuten, die Erziehung unserer Staatsschulen und die Gesinnung der heutigen Beamten- und Lehrerwelt verantwortlich macht, die von antikem oder auch nur von gut altdeutschem Bürgerstolze weit entfernt sei. Von letzterer nimmt er übrigens einen Teil der Volksschullehrer aus. Zu ihnen geht er, wenn er Leute finden will, die noch Märtyrer ihrer Überzeugung zu werden vermögen. Bei ihnen ist ihm der Idealismus, das Bildungsstreben, die aufrechte Haltung begegnet, die er bei seinen Standesgenossen so oft vermißt. Warum habt ihr geschwiegen, fragt er seine Kollegen, als das Volksschulgesetz vorbereitet wurde? Mit Entrüstung hält er sich darüber auf — und darin muß ich ihm vollkommen beistimmen —, daß zur »Korrektheit« des Beamten auch gehört, daß er eine kirchliche Gesinnung zur Schau trage. Man wird gewiß nicht wünschen können, daß viele Angehörige des Lehrerstandes eine so scharf ablehnende Haltung gegenüber Religion und Kirche einnehmen, wie sie Gurlitt mit bewunderungswürdiger Ehrlichkeit ausspricht; aber man wird wahrhaftig noch weit

[1]) Ludwig Gurlitt, Erziehung zur Mannhaftigkeit. Berlin, Concordia, Deutsche Verlagsanstalt, 1906.

Digitized by Google

weniger wünschen dürfen, daß es zum Begriffe des »korrekten Beamten« gehöre, selbst in den allerpersönlichsten Fragen, denen des Glaubens, sich einem »behördlich« vorgeschriebenen Schema einzufügen. Das ist nicht »gesinnungstüchtig,« das ist gesinnungslos! Es ist wahrlich höchste Zeit, daß wir uns einmal wieder auf die Errungenschaften der Reformation besinnen; und wenn ich meine hochverehrten Hochschullehrer, die zum Teil gleichzeitig begeisterte Prediger waren, nicht völlig mißverstanden habe, so bestehen diese Errungenschaften in der Freimachung des Gewissens von äußerem Zwange in allen Glaubensfragen, und der Grundsatz »cuius regio, eius religio« war nur ein Notbehelf, eine Untreue der Reformatoren gegen den eigenen Geist. Der traurige Satz herrscht aber heute noch, denn, zeitgemäß übersetzt, lautet er: Wess' Brot ich esse, dess' Lied ich singe! Gurlitt bedient sich in seinem letzten Buche geschickt des Kampfmittels, seine Waffen aus den Schriften solcher Männer zu beziehen, die gerade von der offiziell beglaubigten Geschichtsschreibung zu den Zierden der deutschen Nation gerechnet werden; da muß man oft staunen, wie treffende Pfeile ihm zur Unterstützung seiner Ketzereien ein E. M. Arndt, ein Freiherr vom Stein, ein Luther, ein Herder liefern müssen! Und es sind leider nicht bloß pädagogische Ketzereien, die man ja als »bedrucktes Papier« beiseite legen könnte, es sind vielmehr höchst berechtigte Angriffe gegen den Geist des herrschenden Regimes, der das öffentliche Leben auf allen möglichen Gebieten — sogar auf dem der Kunst — zu schablonisieren und zu uniformieren droht, und der das Notwendigste, nämlich aufrechte Persönlichkeiten, scharf ausgeprägte Charaktere, nicht duldet.

Was kann also nun geschehen, um durch die Erziehung dem Ideale deutscher Mannhaftigkeit wieder näher zu kommen? Es ist bedauerlich, daß der wilde Sturmläufer sich nicht die Muße nimmt, positive Vorschläge zusammenzustellen und ein neues Programm seiner Zukunftsschule zu entwickeln. Vieles, was er anficht, würde er dann wahrscheinlich doch wieder in Gnaden aufnehmen müssen, wenn auch nur als notwendiges Übel. Wenn er z. B. über die 350 Zeugnisse spottet, die seine kinderreiche Mutter im Laufe der Jahre über sich habe ergehen lassen müssen, wenn er sie ihr inbrünstigstes Dankgebet an dem Tage sprechen läßt, wo ihr jüngster Sohn die Schule verläßt, so ist dasselbe Gebet gewiß schon von vielen Müttern wiederholt worden. Das wird aber nicht hindern, daß man auch künftig noch Zeugnisse wird geben müssen; denn heute, wo die Freizügigkeit innerhalb des großen deutschen Reiches den Menschen bald hierhin, bald dorthin wirft, kann man die Fähigkeiten desjenigen, der Arbeit sucht, nicht erst durch eine längere Probezeit feststellen, und dies verbietet sich übrigens auch von selbst durch die Größe aller Betriebe — die Größe der Schulen, der Universitäten, der Beamtenheere, der industriellen und kaufmännischen Institute. Aber man könnte, wenn schon Zeugnisse unentbehrlich sind, die Erwerbung dieser Zeugnisse oft von vernünftigeren Maßstäben abhängig machen, als es die Zufälligkeiten eines Examens sind. Nicht jedes Examen wird entbehrlich sein, nicht jedes aber braucht ein Lotteriespiel zu sein. So kann ich mir nicht recht denken, daß vor wohl-

Digitized by Google

wollenden Männern der Wissenschaft ein Staatsexamen für den Studenten, der wirklich gearbeitet hat, nur ein Spiel der Zufälligkeiten bedeuten sollte; dagegen kann ich ebensowenig begreifen, welchen Zweck eine »Reifeprüfung« bei jungen Leuten haben soll, die man Jahre lang täglich auf der Schulbank vor sich gehabt hat, deren Leistungsfähigkeit und Reife man also täglich prüfen konnte! Und daß Gurlitt in dieser Hinsicht doch auch positive Gedanken hat, die er nur weiter wird ausbauen müssen, zeigen seine Hinweise auf Dr. Hans Kleinpeter, der für die österreichischen Mittelschulen eine Umgestaltung auf Grund des Arbeitsprinzips verlangt, das heißt die Umwandlung der Schulklasse, in der der Lehrer doziert und die Gedanken der Schüler an der Kette seines eigenen Gedankenganges mitzuschleppen sucht, in eine Art Werkstätte, wo die Schüler selbsttätig sind und der Lehrer Anleiter und Berater ist. Wir haben etwas der Art ja schon im chemischen und physikalischen Praktikum der Oberrealschulen, und vom Jahre 1907 ab sollen in München unter Anleitung Kerschensteiners in den obersten Klassen der Volksschulen ähnliche Versuche gemacht werden; ob in allen Unterrichtsfächern, vermag ich nicht zu sagen. Wo die Geldmittel fehlen, empfiehlt Gurlitt das große Laboratorium der Natur und wünscht deshalb, daß von Mittag ab aller Schulunterricht aufhöre. Aber wo will er bei dem herrschenden Lehrermangel die Lehrer hernehmen, die mit der Jugend den Rest des Tages in Wald und Feld zubringen sollen? Er ist sich ja bewußt, daß all die schönen Erfolge, die Männern wie Otto, dem Herausgeber des »Hauslehrers,« nachgerühmt werden, sich in größeren Verhältnissen, in Massenschulen und Riesenklassen, nicht erzielen lassen. Freilich, »das Falsche einreißen ist eine ebenso wichtige, ernste und erhebende Arbeit wie Neues aufbauen.« Aber woher sollen die Millionen kommen, die nötig wären, um diese ungeheuren Umwälzungen vorzunehmen? Privatschulen würden diese Ideale leichter verwirklichen, und es würde sich auch vielleicht eine Anzahl opferfreudiger Jugendfreunde finden, die in ihnen ganz mit der Jugend zu leben bereit wären. Aber wenn die Zöglinge dieser Schulen die Berechtigungen für die verschiedenen Berufsarten erlangen sollten, so müßte doch wieder der Staat, der die Berechtigungen verleiht, seine Hand auf sie legen und seine schematisierende Kontrolle üben! Oder ginge es auch anders? Könnte man nicht vielleicht eine Anzahl dieser Berechtigungen einfach abschaffen? Könnte man nicht zum Beispiel den einjährigen Militärdienst lieber abhängig machen von der während des Dienstes bewiesenen guten Führung und Intelligenz, statt das Anrecht darauf einfach jedem zuzugestehen, der einen »Berechtigungsschein« mitbringt, den er sich vielleicht durch den elenden Drill einer »Presse« erworben hat? Und kann man nur dann ein brauchbarer Offizier werden, wenn man ein gewisses Maß von Schulkenntnissen mitbringt, von denen die Hälfte sicher für die militärische Brauchbarkeit ganz belanglos ist? Wäre es wirklich so unerhört, wenn man tüchtige Subalternoffiziere in den Offiziersrang hineingelangen ließe, ohne zu fragen, welche Schule sie besucht haben? Weiß man nicht, daß viele der Offizierspresse zuströmen, weil sie in der höheren Schule nicht weiterkommen?

Digitized by Google

Ist der Stand des Vaters wirklich entscheidend für die Tüchtigkeit eines Jünglings? — Aber ganz ohne »Gedächtnisdressur« würde es in den Schulen auch dann nicht abgehen, wenn es überhaupt keine Berechtigungen und Zeugnisse zu holen gäbe! Oder vielmehr ohne Gedächtnisübung. Denn bei vernünftiger Anwendung guter Methoden ist eine Übung des Gedächtnisses noch nicht das Schlechteste. Gurlitt hält freilich gar nichts von Methoden und hat einmal vor ein paar hundert Volksschullehrern bekannt, daß er Herbart nicht kenne und nicht kennen wolle. Und es gehört wohl kaum zum Wesen des Gymnasiallehrplans allein, daß er schlechte Lehrer zur Gedächtnisdressur verleitet. Deshalb ist es erstaunlich, daß Gurlitt gerade die klassische Literatur aus der Schule fortweist und sie auf die Universität beschränken will. Tut er dies bloß, weil es sich hier um »totes Wissen« handelt? Dann haben Corneille und Racine auch nichts in der Schule zu suchen und Shakespere ebensowenig; denn Französisch und Englisch fürs praktische Leben kann man an ihnen auch nicht lernen: im Gegenteil, ich mache oft die Beobachtung, daß die französischen Klassiker meinen Primanern den Aufsatzstil verderben. — Gurlitt spricht einmal kurz und mit Sympathie von der Einheitsschule. Ich würde es mit Dank begrüßen, wenn er in seinem nächsten Buche — er ist uns nun eins mit Aufbaugedanken schuldig — dieser Idee näher träte und unter Verwendung all seiner guten Reformpläne einen Entwurf für die praktische Neugestaltung des höheren Schulwesens liefern wollte; wenn er dazu einen Hundertmillionenfonds für nötig hält, so braucht das zunächst ja für ihn kein Hindernis zu sein. Ich sage dies ohne Ironie; ich meine in der Tat, daß die Reformer sich nicht ängstlich zu fragen brauchen, woher die Mittel kommen sollen. Wenn sie selbst auch die Durchführung ihrer Vorschläge wohl nicht mehr erleben, so ist doch gewiß, daß gute Gedanken nie ganz verloren gehen; und wenn es ihnen gelingt zu zeigen, daß es einen Weg zum guten Neuen gibt, dann werden sich auch Männer finden, die ihnen auf diesem Wege folgen, und Mittel, um an diesem Wege zu bauen. Dann wird man vielleicht auch einsehen, daß es gilt, nicht Schulpaläste zu bauen, nicht pädagogische Warenhäuser, sondern nette kleine Landhäuser, freundlich von außen und innen, von schönen, duftenden Gärten umgeben, nicht mit künstlich geblendeten Fensterscheiben, sondern mit weitem Blick hinaus ins lachende Land, wo die goldene Sonne über die Berge steigt, wo fröhliche Vögel singen und ein Jauchzen der Freiheit lockt, dem dann alltäglich fröhliche Kinderscharen, von freundlichen Führern geleitet, zustreben mögen, um draußen das Gute und Schöne zu ergänzen, das sie drinnen unter milder Leitung zwanglos — weil's ihnen Freude machte — gelernt haben.

Digitized by Google

2. Evangelischer Religionsunterricht

Reukauf-Heyns »Grundlegung und Präparationen«

Von Dr. G. von Rohden-Düsseldorf

II.

Die Grundlage für Lehrplan und Methode des evangelischen Religionsunterrichts wird in einem zweiten Bande von Seminarlehrer Bittorf noch genauer verfolgt in dem Aufbau einer vollständigen Methodik. Die psychologischen Grundfragen des Lernprozesses — Apperzeption- und Abstraktionsprozeß — die praktische Ausgestaltung des Religionsunterrichts nach den formalen Stufen, die Unterrichtstechnik und »einige Faktoren, von deren Mitwirkung der Erfolg der religiösen Jugenderziehung wesentlich bedingt ist«, werden hier in ausgiebiger und ansprechender Weise erörtert.

Gerade bei einer Theorie der Religionsunterrichtsmethode muß es sich ja zeigen, ob nicht der Religiosität, dem feinsten Wogen und Walten der Wechselwirkung zwischen Menschen- und Gottesgeist durch altklugen Vorwitz Gewalt angetan, das Unfaßbare in spanische Stiefeln roh einzuschnüren versucht wird. Der Brutalität des Memoriermaterialismus wird nur zu oft die ebenso unerträgliche Brutalität einer pädagogischen Künstelei, eines psychologischen Raffinements der Seelenbearbeitung gegenübergestellt. In Bittorfs Darlegungen und Vorschlägen habe ich nichts dergleichen gefunden; man merkt überall, daß er es mit der Religion, dem inneren Leben, zu tun hat; daß er diesem geheimen Wachstum der Kindesseele ehrfurchtsvoll nachzuspüren, es keusch zu beeinflussen und zu fördern sucht.

Mit Recht betont Bittorf, daß das seit Pestalozzi soviel gerühmte Anschauungsprinzip gerade für den Religionsunterricht noch nicht in seiner tieferen Bedeutung erfaßt und gewürdigt worden ist — ein Mangel, den ich seit mehr als einem Jahrzehnt geradeswegs als den Hauptfehler in unserm religionsunterrichtlichen Betrieb erkannt und wiederholt gekennzeichnet habe. Man begnügte sich mit den durch die biblischen Geschichten dargebotenen äußeren Anschauungen, die man als Illustrationsmaterial für die religiös-sittlichen Begriffe verwertete und achtete zu wenig darauf, daß es sich um die innere Anschauung von unsichtbaren göttlichen Dingen handelt. Die Schüler müssen in das Fühlen, Denken und Wollen der handelnden Personen eingeführt werden und so auch von ihrem Innenleben eine Anschauung erhalten. Der äußere Vorgang muß beim Kinde zu einem innerlichen werden. Die sittlichen und religiösen Verhältnisse dürfen »niemals bloße theoretische Erkenntnisse bleiben, sondern müssen sich zu inneren Erlebnissen, zu sympathischen Gefühlen, zu warmen Wertschätzungen und freien Beurteilungen entwickeln«.

Solche innere Anschauung kann nur gewonnen werden, wenn bei der Betrachtung des organischen Gebildes jeder biblischen Geschichte die zusammengehörigen Stoffe, aus denen sie besteht, auch zusammen bleiben, also der äußere Vorgang nicht von den ihn durchwaltenden psycho-

Digitized by Google

logischen und ethischen Momenten geschieden wird. Damit wird nach Dörpfeld dem sogenannten darstellenden Unterricht das Wort geredet, der so beschreibt, daß der Zögling zu sehen glaubt. Damit ist das Wichtigste im Unterricht auch schon getan, während die gänzliche Loslösung von der Sinnlichkeit, das abstrakte Denken, »für den Religionsunterricht kein Ziel ist, das erstrebenswert erscheint«. Dabei kommen die fünf formalen Stufen doch vollauf zu ihrem Recht und namentlich die fünfte, die Anwendung und Übung, ist wichtig, damit der Schüler einsehen lernt, daß die erworbenen sittlich-religiösen »Wahrheiten nicht bloße Schulwahrheiten, sondern Lebenswahrheiten, Lebensmächte sind«. Aus demselben Grunde erklärt sich der Verfasser für Dörpfelds Forderung des Erzählens statt des Lesens bei der Darbietung einer Geschichte. Nur durch Erzählen kommt ja die für die Religion maßgebende Vermittlung und Übertragung von Person zu Person voll zur Geltung.

Für die keusche Behandlung des religiösen Lebens ist noch das besonders wichtig, was der Verfasser über das ethische Werturteil im Religionsunterricht beibringt. Dies spielt ja in der Herbart-Zillerschen Methodik eine große Rolle. Mit Recht ist man ja gegen das klügelnde Räsonnement, zu dem die Schüler angeleitet werden, sehr bedenklich geworden; man darf das Kind nicht zum Richter über Personen machen, zu denen es pietätvoll aufblicken soll. Bittorf spricht sich diesem Bedenken gegenüber dahin aus, »daß die ethische Vertiefung mit aller Vorsicht und mit großem sittlichen Ernst und pädagogischem Takt geführt werden muß, damit das Kind nicht zu einem seichten Schwätzer und oberflächlichen Moralisten erzogen werde und die Innnigkeit des Gefühls durch die reflektierende Verstandestätigkeit leide. Geschieht aber die religiös-ethische Vertiefung und Beurteilung mit dem nötigen Takt und vor allem im Aufblick zu dem, der Herz und Nieren prüft, so bringt gerade dieser Teil unserer Unterrichtsarbeit reichen Segen. Die Personen der Geschichte werden den Kindern durch den Blick ins Herz nur noch inniger vertraut, die Schüler fühlen sich noch mehr zu ihnen hingezogen, sie sympathisieren mit ihnen oder verabscheuen sie.«

Auch Bittorf verbreitet sich im Zusammenhange seiner methodischen Darlegungen über die Stellung des Katechismus zum Ganzen des Religionsunterrichts und geht von folgendem mit Reukauf gemeinsam gewonnenen Grundsatz aus: »Als selbständiger Unterricht tritt der Katechismus erst am Ende der religiösen Jugenderziehung auf; von unten auf schließt er sich dem historischen Unterricht Schritt für Schritt an und geht organisch aus dem Stamm des biblischen Geschichtsunterrichts hervor; der Katechismusinhalt wird an der biblischen Geschichte erlebt und ergibt sich Stück für Stück aus ihr.« — Scheint er auf diese Weise Staude gegenüber den sogenannten Schulkatechismus retten zu wollen, so versteht er unter Schulkatechismus doch wohl etwas anderes, als was Staude mit mir und anderen bekämpft. Wenn der Katechismus überhaupt ein Recht hat im Schulunterricht, so hat er es nur in der persönlich-reformatorischen Form der Lutherschen Bekenntnisschrift, während ein

Digitized by Google

systematisch zusammenfassender Schulkatechismus nichts ist als eine unevangelische Abstraktion und Doktrin. Es fehlt darin das Wichtigste für die Religiosität, das persönliche Moment. Aber das will Bittorf auch wohl schwerlich. Die Katechismusproben, die der Verfasser z. B. in einer wohldurchgeführten Skizze über das 5. Gebot bietet, sind wirklich probehaltig.

Treffend äußert sich Bittorf auch bei der Frage der Unterrichtstechnik über die beste Einprägungsform für den geschichtlichen und lehrhaften Stoff. Alle drückende und unreligiöse Memorierarbeit verwirft er und empfiehlt nach Dörpfeld die Form der judiziösen Einprägung auf Grund einer durchdachten Gliederung des Stoffes. Die lebensvolle Vorführung der Geschichte ist eins der sichersten Mittel der Einprägung, das auch erziehlichen Wert hat.

Schließlich zeigt der Verfasser mit vollem Recht und großem Ernst, wie wenig auch der beste Religionsunterricht ausrichten kann, wenn nicht das Elternhaus, das Schulleben und die Persönlichkeit des Lehrers in vollem Maße die notwendige Vorbereitung und den Resonanzboden für alles in den Religionsstunden Vermittelte darbieten.

»In dem ständigen Wechselverkehr zwischen Familie und Schule erblicken wir einen wesentlichen Faktor für die sittlich-religiöse Bildung unseres Volkes. Er stellt die seelsorgerische Tätigkeit, die innere Missionsarbeit der Schule dar und darf wahrlich nicht geringer eingeschätzt werden als der Unterricht an den Unmündigen. Dieser wird erst um so wirkungskräftiger, je mehr er durch das Elternhaus vorbereitet und unterstützt wird. Alle dargebotenen Gesinnungsstoffe, die sittlich-religiösen Erzählungen, alle Erarbeitung, Betrachtung und Einschärfung von sittlichen Maximen bleiben wirkungslos, wenn die nachteiligen Wirkungen des Elternhauses und des öffentlichen Lebens nicht aufgehoben werden. Das muß sich der Jugenderzieher immer vorhalten, dann wird er einerseits bewahrt bleiben vor Überschätzung seiner Tätigkeit, andrerseits aber wird er auch nicht mutlos werden, wenn so manche redliche Unterrichts- und Erziehungsarbeit scheinbar ohne Erfolg ist.«

2. Die Präparationen zu den Unterrichtsstoffen der einzelnen Schuljahre füllen nun die folgenden 6 Bände des Gesamtwerks. Ihre Anordnung ist eine reif durchdachte. Der Zillersche Kulturstufengang als solcher ist aus guten Gründen aufgegeben, nicht aber dessen bleibend wertvoller Grundgedanke, mit den konzentrischen Kreisen zu brechen und einen psychologisch und historisch angemessenen Lehrgang an ihre Stelle zu setzen. Er gliedert sehr richtig nach den drei Stufen einer 8klassigen Volksschule, bietet für die Unterstufe, das 1. und 2. Schuljahr, ausgewählte Jesusgeschichten und die Erzvätergeschichten; für die Mittelstufe den ersten geschichtlichen Gang: Urgeschichten, Moses- und Josuageschichten im 3. Schuljahre, Richtergeschichten und Königsgeschichten im 4., Geschichten aus dem Leben Jesu im 5. Schuljahre. Die Voranstellung der Urgeschichten als eines nicht eigentlich geschichtlichen Stoffes sehen die Verfasser freilich nur als notgedrungenes Zugeständnis an die amtlichen Lehrpläne an. Die Oberstufe versucht sodann einen

Digitized by Google

religionsgeschichtlichen Gang durch die Geschichte des alten Bundes, will ein möglichst getreues Bild der Geschichte Jesu entwerfen und krönt den Lehrgang im 8. Schuljahre mit der Behandlung der Geschichte der Apostel und des kirchengeschichtlichen Lesebuchs. Ich halte diesen Gang, der sich mit dem neuen Berliner Grundlehrplan nahe berührt, für recht zweckmäßig. Ohne in die ermüdenden Wiederholungen der konzentrischen Kreise zu verfallen, entspricht er doch durchaus dem pädagogischen Gebot, die religiös wertvollen, klassischen Stoffe nach verschiedenen Entwicklungsstufen des Kindes wiederholt zu behandeln.

Dabei ist auf die sinngemäße Angliederung des Katechismus der höchste Wert gelegt und sie ist auch, soviel ich sehe, überall recht wohl geglückt. Daß z. B. für die Unterstufe nur das 1. und 4. Gebot verwendet wird, halte ich für bemerkenswert. Erst im 3. und 4. Schuljahr werden sämtliche Gebote behandelt und am Schluß mit den dazugehörigen Sprüchen zusammengestellt, aber ohne katechetische Systematik; im 5. Schuljahr tritt dann Jesus als »Erfüller der Gebote« in den Vordergrund. »Das Vorbild Jesu in seinem eigenen Leben und seine sittlichen Forderungen an die Menschen, wie sie sich aus einzelnen anschaulichen Gleichnissen ergeben, bieten die konkrete Grundlage.« Ebenso wird der christliche Glaube in der Mittelstufe im Anschluß an die Ur- und Mosegeschichten einerseits, die Jesusgeschichte andererseits eingehend erörtert, der dritte Artikel allerdings nur für einklassige Schulen, an die Pfingstgeschichte angelehnt.

Was nun die vier Bände im einzelnen betrifft, so erscheint mir zunächst die Auswahl und Behandlung der Jesus- und Erzvätergeschichten für das 2. Schuljahr im allgemeinen recht glücklich und dieser Altersstufe angemessen. Natürlich wird jeder Lehrer selbst erproben müssen, ob alles für seine Kinder paßt. Der Abschnitt »Jesu Feinde« mit den Erörterungen über deren Mißgunst und Heuchelei ist doch wohl reichlich hoch gegriffen; besonders aber die 4. Formalstufe zur Gethsemanegeschichte: »Ein Gebet um neue Stärke zur Vollendung edler Werke teilt die Wolken, dringt zum Herrn, und der Herr erhört es gern« wird schwerlich Siebenjährigen schon innerlich nahe gebracht werden können.

Im 4. Bande, den Ur-, Moses- und Josuageschichten, aber auch in den folgenden Bänden ist mir als besonders beachtenswert der Reichtum auf der 5. Formalstufe, in den Konzentrationsstoffen, aufgefallen. Sämtliche Stücke des Lesebuches, die nur in Betracht kommen konnten, und noch vieles andere Schöne und Gute ist da zum vertiefenden Vergleich und Einübung herangezogen. Moses Leben wird auf der 4. Formalstufe begleitet von den einzelnen Strophen des Liedes Befiehl du deine Wege, ein sehr glücklicher Griff. Die Wiederholungseinheit der Erzvätergeschichten zwischen dem Turmbau zu Babel und Moses ist ein Muster von sachgemäßer, eindrücklicher Repetition. Auch die Behandlung der Schöpfungsgeschichte, dieser Probierstein katechetischer Kunst, ist ein vorbildliches Stück für junge Lehrer. Der erfahrene Pädagoge wird sich in manchen Einzelheiten der Präparationen immer noch seine Vorbehalte machen; aber als Ganzes ist es höchst erfreulich und empfehlenswert.

Digitized by Google

An dem 5. Bande, den Richter- und Königsgeschichten — wir können hier diese Abteilungen ja nur kurz skizzieren —, hebe ich zunächst die vorzüglich plastische Herausarbeitung der drei Gestalten Saul, David, Salomo hervor. Hier werden nicht nur unvergeßlich eindrückliche und anschauliche Lebensbilder vorgeführt, sondern auch Licht und Schatten richtiger verteilt, als es bei der üblichen Auffassung der Fall ist; diese Männer kommen den Schülern menschlich näher. Ebenso die markige charakteristische Erscheinung des großen Propheten Elia. Nicht minder gleich zu Anfang der Held und Richter Gideon. Dieser muß freilich so ziemlich allein die Kosten des Abschnittes »Richtergeschichten« tragen. Denn Debora, Jephta und Simson gehören nicht in den Plan und die schöne späte Dichtung von der frommen Ruth wird ja wohl mehr, weil es hier grade gut paßt, eingefügt. Samuel als Richter vollends stellt der Verfasser selbst nur mit »großem Bedenken« zur Wahl als einen »unzweifelhaft ungeschichtlichen Stoff«. »Wir raten, um die geschichtliche Darstellung nicht zu sehr zu verschieben, dazu, den herkömmlichen Stoff, trotz seiner ethisch wertvollen Gesichtspunkte, zu überschlagen.« Dieser Verzicht zu Gunsten der geschichtlichen Korrektheit erscheint mir ein wirklicher Verlust. Der Landesbußtag von Mizpa und vor allem das vielen Frommen als christliches Symbol teuer gewordene »Ebenezer« wird so den Schülern vorenthalten.

Noch weniger vermag ich den Verzicht auf so unveräußerlich mit der christlichen Frömmigkeit verwachsene Erzählungen wie die von der Speisung der 5000, der Auferweckung des Lazarus und dem ungläubigen Thomas gutzuheißen, der uns von Döll, dem Verfasser der Geschichten aus dem Leben Jesu, zugemutet wird. Dieser 6. Band ist der stärkste des ganzen Gesamtwerks, 451 Seiten, umfaßt nicht weniger als 60 Einheiten aus dem Leben des Heilandes, will also doch eine gewisse Vollständigkeit des überhaupt in der Schule zu bearbeitenden Stoffes darstellen. Hier nun solche Stücke, die in dem Vorstellungskreise des christlichen Glaubens und der kirchlichen Kunst eine so bedeutsame Rolle spielen, einfach zu streichen, scheint mir völlig unmöglich. Damit gibt man den Gegnern recht, wenn sie darauf hinweisen, man »erkenne den modernen Unglauben an dem, was er verschweige«, hier führe die dogmatische Wunderscheu ihr amputierendes Messer. Die Speisung wird ja im 8. Bande nachgeholt, wenn auch wunderlos als Liebesmahl, Lazarus und Thomas aber verschwinden ganz in der Versenkung der religionsgeschichtlichen Forschung. Die ergreifendsten Gemälde unserer hervorragendsten religiösen Maler, Gebhardt u. a., werden dadurch den Schülern nichtssagend. Hier ist eine Lücke. — Doch erkenne ich an, daß das »Allmachtswunder« an den 10 Aussätzigen, der Hauptmann von Kapernaum und das kananäische Weib unbefangen und befriedigend behandelt sind. Auch die Bemerkung billige ich, daß es ein Fehler sei, »diese Geschichten im Unterricht dogmatisch auszudeuten und aus ihnen die Gottessohnschaft Jesu zu erweisen. Wir legen den Hauptwert auf die ethische Vertiefung«, folgen den Spuren von Jesu Liebestätigkeit. — Im übrigen ist die psychologisch-religiöse Behandlung des Ganzen der Mittelstufe sehr wohl angemessen, es ist

Digitized by Google

ein für die Vorbereitung des Lehrers sehr brauchbares, in die Tiefe dringendes Buch. (Schluß folgt.)

---

3. »Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie«

Der »Tag«, 519, 1906

»Ein trostloser Titel für den, der die Psychologie zu seiner Lebensarbeit gemacht hat! Und wenn einem die Morgenpost eine Schrift dieses Titels auf den Frühstückstisch wirft, so heißt das den Tag nicht eben gut anfangen. Als Verfasser zeichnet P. J. Moebius. Daß die Sache anregend wird, läßt sich also von vornherein erwarten. Und, wie oft bei dem Leipziger Forscher: am Ende ist's gar nicht so schlimm gemeint!

Der Gedankengang ist dieser. Die Psychologie ist nun seit Jahrzehnten an der Arbeit, aber sie bringt uns nicht vorwärts. Sie liefert nur Kleinkram; vom Seelenleben selber wissen wir genau soviel, d. h. so wenig wie vorher. Liegt das an Zufälligkeiten, etwa am Mangel von Forschern oder Instituten? Keineswegs. Es liegt an der Sache selber. Wir mögen uns abmühen, wie sehr wir wollen, wir mögen Messungen anstellen, Ziffern sammeln und schöne Worte machen — hinter den Zusammenhang der seelischen Geschehnisse kommen wir mit alledem nicht. Es gibt für unser Bewußtsein nirgends einen lückenlosen seelischen Zusammenhang. Die Triebe, die Entschlüsse, das Denken und Urteilen — alles vollzieht sich sozusagen von selber, wir wissen nicht recht wie; der Wilde denkt so logisch wie der Logiker, und eine wissenschaftliche Arbeit, die wir liegen lassen, ist bei der Wiederaufnahme ganz von selber in uns weiter gediehen. Kurz und gut, es tritt uns überall ein seelisches Arbeiten, Schaffen, Wirken entgegen, das nicht im Bewußtsein seinen Sitz hat. Es ist das unbewußte Wirken. Mit allen schönen Worten kommen wir darum nicht herum. Das Unbewußte aber ist der Erfahrung unzugänglich, was man darüber aussagen kann, ist schon Metaphysik, also gibt es keine metaphysikfreie Psychologie. Die, die sich so gebärdet, schmuggelt die Metaphysik durch ein Hinterpförtchen ein, und das ist das Allerschlimmste. Die beste Lösung nun der psychologischen Rätsel gibt die Metaphysik Fechners, die sich hier als »idealistischer Monismus« einführt. Unsere Seele ist nur ein Stück einer größeren Seele, und die unbewußten Vorgänge sind Vorgänge in einem höheren Bewußtsein.

Das alles ist anregend, zum Teil amüsant, gewürzt durch Ausfälle und Polemik, vorgetragen. Ist es aber stichhaltig? Ich habe die Schrift zwei-, dreimal gelesen und reiflich überdacht, und antworte auf diese Frage mit einem runden Nein. Moebius kann die Hoffnungslosigkeit der Psychologie nur darum beweisen, weil er von der Psychologie Dinge verlangt, die sie so wenig wie überhaupt eine Wissenschaft zu leisten vermag. Es zeigt sich hier wieder einmal, wie die Unklarheit über die Aufgaben und die Grenzen der wissenschaftlichen Erkenntnis zu falschen

Digitized by Google

Urteilen über die Möglichkeit wissenschaftlicher Betrachtung eines bestimmten Erscheinungsgebietes selber führt. Wir haben es ja erlebt, daß der Syllogismus gebaut wurde: Die Wissenschaft hat streng allgemeingültige Gesetze aufzustellen; die Geschichte kann das nicht, also ist die Geschichte keine Wissenschaft. Wogegen dann den um die wissenschaftliche Geschichtsforschung von falschem Eifer Beseelten die Entgleisung zustieß, daß sie, um Geschichte als Wissenschaft zu erweisen, ihr um jeden Preis Gesetze aufdrängen wollten. ... Ein sehr lehrreicher Präzedenzfall für die Psychologie! Moebius wirft auf jedem Blatt seiner Schrift der Seelenwissenschaft triumphierend vor: sie erkläre nichts, sie stelle keinen lückenlosen Zusammenhang her. Aber das leistet ja keine Wissenschaft! Sie alle ordnen lediglich die Erscheinungswelt nach bestimmten Gesichtspunkten, und ihre »Erklärungen« sind weiter nichts als Prinzipien solcher Ordnung. Den lückenlosen Zusammenhang ferner findet keine einzige, sondern er wird immer nur postuliert und mittels der Hypothesen- und Theoriebildung plausibel gemacht. In diesem Sinne ist etwa das Prinzip der Erhaltung der Energie oder das biogenetische Grundgesetz genau so wenig »Erfahrung« und genau so Metaphysik wie das »Unbewußte«. Man könnte also mit demselben Recht über die Hoffnungslosigkeit aller Physik, aller Biologie schreiben. Es ist die Hoffnungslosigkeit aller Wissenschaft, die Moebius meint, und die jeder meint, der von der Wissenschaft zuviel erhofft. Auch in der Psychopathologie spukt neuerdings wieder die Behauptung, man könne den unerschöpflichen Reichtum der Erscheinungen nicht auf Formeln reduzieren. Und doch muß man es! Wer sich darob nicht zu trösten vermag, für den heißt es einfach, die Hände von der Wissenschaft lassen. Ob jene Formeln dabei Ziel oder Mittel der wissenschaftlichen Erkenntnis sind, macht nichts aus, jedenfalls sind sie eine notwendige Arbeit. Alle wissenschaftliche Begriffsbildung ist hoffnungslos, sofern sie nichts »erklären« und nichts »lückenlos« aufzeigen kann. Aber eben alle, die der Physik und der Biologie nicht minder wie die psychologische. Ergo, wenn es selbst schlimm gemeint war, es hat keine schlimmen Folgen; die Broschüre mit dem trostlosen Titel wird die Seelenforschung nicht umblasen, denn sie müßte dann alle Wissenschaft schlechthin beseitigen. Und wenn sich auch darüber noch eher reden ließe als über die Teilattacke gegen die Psychologie — es wird ja wohl doch so leicht nichts daraus werden.«

Privatdozent Dr. W. Hellpach.

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Lipps, Theodor, Psychologische Studien. 2. Aufl. Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung, 1905.

Das vorliegende Buch enthält eingehende Erörterungen über den »Raum der Gesichtswahrnehmung« (S. 1—114), »das Wesen der musikalischen Konsonanz und Dissonanz« (S. 115—230), »das psychische Relativitätsgesetz und das Webersche Gesetz« (S. 231—287).

Aus dem reichen Inhalt hebe ich nur folgendes hervor:

1. Als psychologische »Raumfrage« bezeichnet der Verfasser »einzig« die Frage der »Lokalisation«. (S. 3.) Darunter versteht er allgemein die Tatsache, »daß wir irgend einem Punkte in dem Gesichtsraum diese und nicht jene Stelle zuweisen, ihn also mit diesen und nicht mit jenen anderen gleichzeitig gesehenen Punkte in bestimmter Weise räumlich zusammenordnen«. (S. 3.) Hiernach handelt es sich a) um die räumliche Ordnung überhaupt, b) um eine ganz bestimmte räumliche Ordnung oder um die Frage: »Wie geschieht es, daß in unserem Sehfeld diese einzelnen Eindrücke oder diese einzelnen von uns gesehenen Punkte enger oder minder eng vereinigt, jene Eindrücke in größerem Grade voneinander gesondert erscheinen?« (S. 3.) Von den genannten beiden Teilen jener Tatsache will Verfasser nur den unter b angeführten erklären. Den unter a hält er nicht für erklärbar. Er sagt in Bezug hierauf: »Daß diese Zusammenordnungen und Sonderungen räumliche sind, nicht zeitliche und qualitative oder sonstwie geartete, dies ist eine in der Natur der Gesichtsempfindung liegende Tatsache, die sich jeder Erklärung entzieht.« (S. 3.) Die Merkmale der räumlichen Ordnung sind das Außer-, Neben- und Zwischeneinander. Wie die Vorstellungen dieser Merkmale entstehen, hat Herbart in seiner Psychologie klargelegt. (Vergl. Zeitschrift für Philos. und Päd., Jahrgang 1900.) Der Verfasser erwähnt Herbarts Erklärung nicht, kommt ihr aber später auf S. 50 und folgenden sehr nahe. Was Verfasser an diesen Stellen von der Verschmelzung der Empfindungen und von ihrem »Selbsterhaltungsstreben« sagt, stimmt mit Herbarts

Digitized by Google

Theorie ziemlich genau überein. Den Satz: »Jede Empfindung strebt von Hause aus, als das, was sie ist, sich zur Geltung zu bringen und zu erhalten« (S. 50), kann man als einen aus Herbarts Psychologie entsprungenen betrachten.

Herbart mußte nach dem damaligen Standpunkt der Psychologie und besonders nach Kants Erörterungen über den Raum (Kritik der reinen Vernunft) es als eine psychologische Hauptaufgabe betrachten, eine Erklärung der Vorstellung des Räumlichen überhaupt zu geben, und damit hat er eine Leistung vollbracht, an deren Stelle bis heute keine bessere gesetzt werden kann.

Nachdem Verfasser die Fehler der Wundtschen und Lotzeschen Lokalisationstheorie besprochen, stellt er seine eigene dar, die er die »Theorie der Anpassung« (S. 53) nennt und sich abermals der Herbartschen Theorie erfreulich nähert. Bei der Erörterung jener Frage nach dem größeren und geringeren Grade der Vereinigung oder Sonderung gesehener Punkte oder nach einer Art der räumlichen Ordnung konnte die Frage nach der räumlichen Ordnung überhaupt nicht umgangen werden. Der Verfasser mußte also gegen seine Absicht diese Frage erörtern und das hat er im Sinne der Herbartschen Psychologie getan. Selbstverständlich enthält des Verfassers Darstellung auch manches, was Herbart nach dem damaligen Standpunkt der Wissenschaft nicht sagen konnte, aber auch manches, was er auch heute noch nicht sagen würde. Zu letzterem gehört unter anderem die Ansicht des Verfassers, daß die »Entstehung der räumlichen Zuordnungen und räumlichen Sonderungen der Eindrücke im Sehfeld phylogenetisch — zu fassen sei«. (S. 62/63.) Er sagt: »Es scheint nun in der Tat angenommen werden zu müssen, daß wir von Geburt an der Hauptsache nach dies System der Zuordnungen und Sonderungen bereits besitzen, daß es uns als fertige Tatsache übermittelt ist. Nun, dann hat sich das fragliche System eben im wesentlichen gebildet in der Folge der Generationen, wobei ich dahingestellt sein lasse, ob oder wie weit man diese Folge von Generationen in das Tierreich zurückverfolgen müsse«. (S. 63.) In des Verfassers Darlegungen ist ein zureichender Grund zu dieser Annahme nicht vorhanden. Zugestehen könnte man höchstens, daß die Verschiedenheit der einzelnen seitlich vom gelben Fleck liegenden Netzhautpunkte von Geschlecht zu Geschlecht sich immer mehr ausgebildet habe, die physiologischen Bedingungen für die Entstehung der Vorstellung des Räumlichen und für die Lokalisation also von Geschlecht zu Geschlecht günstiger geworden seien. Daß aber die psychische Tatsache der Lokalisation phylogenetisch zu fassen sei, muß ich verneinen.

2. Zur Erklärung der musikalischen Konsonanz und Dissonanz stellt der Verfasser die Theorie der »Tonrhythmen« auf. »Unter diesem Rhythmus ist hier nichts verstanden als die Weise der Aufeinanderfolge von Elementen, die dadurch bestimmt ist, daß eine bestimmte Zahl von Elementen, in unserem Fall Schwingungen, in einer bestimmten Zeit regelmäßig sich folgen. Den Rhythmus der Folge von 100 Elementen in der Sekunde bezeichnen wir kurz als Rhythmus 100. Dann müßten wir

Digitized by Google

den Rhythmus der Folge von 200 Elementen in der Sekunde als Rhythmus 200 bezeichnen, usw. (S. 117.) »Und in Konsequenz dieser Namengebung bezeichne ich dann auch das Verhältnis zwischen 100 und 200 Schwingungen in der Zeiteinheit als ein rhythmisches Verhältnis oder als ein Verhältnis zwischen Rhythmen.« (S. 124.) Durch solche Schwingungsverhältnisse erklärt Verfasser nun die Konsonanz und Dissonanz. Hören wir ihn selbst! Er sagt: »Das Konsonanzgefühl steht in gesetzmäßiger Abhängigkeitsbeziehung zu den Verhältnissen der physikalischen Schwingungsfolgen, aus welchen die Tonempfindungen sich ergeben. Entsteht ein Ton C aus der regelmäßigen Folge von 100 Schwingungen in der Sekunde, so entsteht eine Oktave c aus einer regelmäßigen Folge von 200, seine Quinte G aus einer regelmäßigen Folge von 150, seine Terz E aus einer regelmäßigen Folge von 125 Schwingungen in der gleichen Zeit. Dies drücken wir kurz so aus: Es verhalten sich die Töne C und c hinsichtlich ihrer Schwingungszahlen wie 100 : 200 oder wie 1 : 2, ein Ton und seine Quinte wie 2 : 3, ein Ton und seine Terz wie 4 : 5. Die Schwingungsverhältnisse nehmen, wie man sieht, der Reihe nach an Einfachheit ab. Und damit mindert sich zugleich der Eindruck der Konsonanz der entsprechenden Töne. Schließlich wird er zur Dissonanz. Ein Ton C verhält sich zu seiner großen Septime H wie 8 : 15. Dies ist ein viel weniger einfaches Schwingungsverhältnis. Und diesem entspricht die Dissonanz der beiden Töne.« (S. 116.) Die Schwingungsverhältnisse sind freilich nur physikalische Vorgänge; damit sie zu Tonempfindungen, also zu psychischen Ereignissen werden, müssen sie auf den Träger dieser einwirken. Den Erfolg nennt Verfasser kurz »seelische Erregung« und sagt: »Nun ist die seelische Erregung, die durch die Folgen psychikalischer Schwingungen ausgelöst wird, selbstverständlich durch die Beschaffenheit dieser Folgen bedingt. Und da ist es denn nun keine sonderbare, sondern eine durchaus natürliche Annahme, daß auch diese Schwingungsrhythmen, die ja eben das unterscheidende Wesen der verschiedenen Schwingungsfolgen ausmachen, in den entsprechenden physischen Erregungen irgendwie wiederkehren oder irgendwie in dieselben »hinüberklingen«. Ich sage »irgendwie«, da wir ja die fraglichen seelischen Erregungen an sich, d. h. abgesehen von dem, was wir aus unseren Bewußtseinserlebnissen zu erschließen vermögen, nicht erkennen. Dabei ist doch wiederum das Wesentliche nicht dies, daß die Schwingungsrhythmen selbst in den Empfindungsvorgängen erhalten bleiben, sondern wichtig ist nur, daß die Verhältnisse dieser Rhythmen in diesen psychischen Vorgängen weiter bestehen.« (S. 118.) Hieraus folgt, daß die Erklärung der Konsonanz und Dissonanz eine psychologische ist, daß die physikalischen und physiologischen Vorgänge nur als Ursachen der psychologischen aufzufassen, daß aber physikalisch-physiologische und psychologische Ereignisse nicht als identische Vorgänge zu betrachten sind. (S. 121—122, 128.) Von demselben Standpunkt aus hat Herbart die Konsonanz ebenfalls durch die Verhältnisse der psychischen Vorgänge erklärt, die ihre physikalisch-physiologische Grundlage in den Schwingungsverhältnissen der Töne haben. (Herbart, ed. Hartenstein, VII,

Digitized by Google

S. 1—27 und S. 216—289. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, Jahrg. 1900, S. 287 ff., 460 ff.). Die Theorie der »Tonrhythmen« von Professor Lipps steht also mit der Theorie der Tonlehre von Herbart auf gleichem Boden. Beide erklären die Konsonanz und Dissonanz psychologisch. Damit ist nicht gesagt, daß beide Theorien vollständig übereinstimmen. Tatsächlich weichen sie in mehreren Punkten voneinander ab. Mir allerdings scheinen diese Abweichungen mehr sprachlicher als sachlicher Natur zu sein. Von großem Wert wäre es gewesen, wenn sich Lipps ebenso mit Herbarts Theorie auseinandergesetzt hätte wie mit den Theorien von Helmholtz, Stumpfe, Krüger und Wundt. Diese Auseinandersetzungen sind treffend und daher für die Psychologie von außerordentlichem Wert. Sie haben auch noch eine allgemeinere psychologische Bedeutung, in dem sie zeigen, daß der Glaube an die Alleinherrschaft der experimentellen Psychologie unberechtigt ist. In Bezug auf die physikalisch-physiologischen Theorien sagt Lipps: »Die Theorie Helmholtz darf als aufgegeben betrachtet werden. Die Krügers hätte, wie ich oben meinte, nie aufgestellt werden sollen. Von der Stumpfeschen zweifele ich, ob sie nicht von ihrem Urheber aufgegeben sei. So bleibt nur noch Wundts Theorie übrig«. (S. 180.) Über diese heißt es auf Seite 190—191: »Mag man auch die Bedeutung keines der von Wundt angegebenen Momente für die Besonderheit der Konsonanz in einem gegebenen Fall oder für die Eindringlichkeit derselben bestreiten. Immer aber ist dasjenige, was die Besonderheit an sich trägt, oder besonders eindringlich werden soll, dabei als vorhanden vorausgesetzt. Und sehen wir zu, worin denn dies Vorausgesetzte, also die Konsonanz besteht, so finden wir, sie muß etwas sein, das irgendwie mit den einfachen Schwingungsverhältnissen zusammenhängt.«

Magdeburg Dr. Felsch

W. Windelband, Lehrbuch der Geschichte der Philosophie. 4. Aufl. Tübingen, Mohr, 1907. 588 S.

Von dieser neuen Auflage sagt der Verfasser zwar, »sie sei einer eingehenden Durchsicht, Berichtigung und Ergänzung unterzogen worden«, allein von all den in dieser Zeitschrift 1905 S. 194—204 und 1904, S. 472 gerügten Unrichtigkeiten und Mängeln in der Darstellung und Beurteilung der Philosophie Herbarts ist nichts berichtigt oder ergänzt; vielmehr alles wieder wörtlich abgedruckt. Umsomehr kann es Verwunderung erregen, daß in dem Unternehmen Lehmanns: Die großen Erzieher (bei Reuther & Reichardt in Berlin) gerade die Darstellung Herbarts Herrn Professor Windelband übertragen worden ist. Vielleicht ist dies eine Veranlassung für ihn, sich mit Herbart zu beschäftigen. O. F.

II Pädagogisches

Lüben und Nackes Lesebuch. a) Fibel. Nach der kombinierten Schreiblese- und Normalwortmethode, sowie nach den Grundsätzen der Phonetik völlig neu bearbeitet von F. Hollkamm. Mit Zeichnungen von

Digitized by Google

Max Dasio. IV und 127 S. Geb. 75 Pfg. — b) Lüben und Nackes Lesebuch. Für den Gebrauch in mehrklassigen Volksschulen und in Mittelschulen neu bearbeitet und herausgegeben von Hermann Kasten: I. Teil für das 2. und 3. Schulj. — VIII und 336 S. Mit 23 künstler. Abbildungen. 2. Auflage der Neubearbeitung. 1904. Geb. 2 M. — II. Teil für das 4. und 5. Schulj. — VIII und 488 S. Mit 35 künstler. Abbildungen. 2. Aufl. der Neubearbeitung. 1906. Geb. 2,80 M. — III. Teil für das 6., 7. und 8. Schulj. — VII und 621 S. Mit 19 künstler. Abbildungen. 1. Aufl. der Neubearbeitung 1906. 3,50 M. Leipzig, Fr. Brandstetter.

a) Die Fibel kündigt sich im Begleitwort als eine den Fortschritten der Pädagogik entsprechende »vollständige Umarbeitung« an, die indes »die bewährten Grundsätze der beiden ersten Verfasser nirgends außer acht gelassen« hat. Das Versprechen hält sie auch. Damit ist aber zugleich die Schwäche der Neubearbeitung gekennzeichnet. Es kann nichts Einheitliches werden, wenn der Verfasser die reine Schreiblesemethode beibehält, die Fibel aber zugleich für die Anhänger der »gemischten Schreiblesemethode«, ferner für die »Normalwortmethodiker« und endlich für die Pädagogen brauchbar machen will, die mit dem Schreibleseunterricht erst im zweiten Halbjahr beginnen. Entweder eins oder das andere. Das Gesagte bezieht sich auf den ersten Teil der Fibel. Vom zweiten gilt es aber auch. Die alte Fibel nimmt den Lesetoff nur aus der Heimat. Die neue Auflage bringt den Forderungen Zillers entsprechend auch Märchen. Es mutet aber seltsam an, wenn diese unter phonetische und grammatische Gesichtspunkte gestellt werden. So ist das Märchen vom Armen und Reichen dem Kapitel von den Konsonantenhäufungen im Anlaut, die Bremer Stadtmusikanten sind dem Kapitel von den Konsonantenhäufungen im Auslaut, Rotkäppchen aber ist dem Kapitel vom »Syllabieren« eingeordnet! Ebenso treiben neben den den Märchen entnommenen Lesestoffen der Xaver und der Xerxes, die Potiphar und die Xantippe, der Cäsar und der Phylax und das unvermeidliche »Ypsilon« nach wie vor ihr Wesen. Es wird endlich Zeit, daß diese geisttötenden Stoffe aus dem ersten Lesebuch der Kleinen entfernt werden. — Auch die poetischen Stoffe entsprechen nicht den Forderungen der gegenwärtigen Pädagogik. Hey, der durchaus nicht immer kindlich ist, ist mit 26 Stücken, Güll, Reinick und Dieffenbach sind dagegen zusammen mit nur 6 Stücken vertreten; die geborenen Kinderliederdichter Trojan, Blüthgen, Löwenstein fehlen ganz. Konnte da nicht leicht durch Weglassen der vom Verfasser selbst gefertigten elf langen Gespräche des Knaben Karl mit seiner »liebsten, besten Mutter« (so sprechen Durchschnittskinder nicht!) Raum geschaffen werden? Den wesentlichsten Fortschritt im Vergleich mit der alten Auflage bringt der schöne Buchschmuck von M. Dasio. Die anderen Verbesserungen, die der Verfasser der Fibel unstreitig angestrebt hat, werden durch die oben kurz gekennzeichneten Mängel, die sich noch vermehren ließen, zum großen Teil wieder aufgehoben.

b) Anders bei dem von Hermann Kasten neu bearbeiteten Lesebuch. Der Verfasser hat sich für die Neubearbeitung die in der neuesten

Digitized by Google

Zeit besonders von Krumbach und Heydner vertretenen Grundsätze zu eigen gemacht und sie auch, ohne Rücksicht darauf, daß die neue Auflage ein ganz verändertes Aussehen erhalten hat, konsequent durchgeführt. Das ist ein großer Vorzug des neuen Lesebuchwerkes. Die Verbreitung und Bedeutung des »Lüben und Nacke« ist bekannt[1]); aber die Gegenwart mit ihrem Suchen und Drängen nach einer immer tieferen Erfassung des Lesebuchproblems stellt berechtigte Forderungen auf, die die alten Auflagen nicht, oder nicht genügend erfüllen. Wenn das Lesebuch früher den Anspruch erhob, im Dienste nationaler Bildung zu stehen, so ist es nur konsequent, wenn der jetzige Herausgeber die Begleitstoffe zur alten Geschichte von Semiramis bis auf Cäsar streicht, um eben für nationale Stoffe Raum zu gewinnen. Mit bewußter Absicht räumt er im ersten Teil dem Volksmärchen, in den weiteren Bänden der deutschen Sage und Geschichte einen breiten Raum ein, Stoffen, die in der alten Auflage zum großen Teil nur unter dem literaturkundlichen Gesichtspunkt eingeführt waren. Dieser war im alten Lesebuch für die Stoffauswahl einzelner Teile maßgebend. Der jetzige Herausgeber faßt die Frage insofern tiefer auf, als ihm bei der Prüfung jedes einzelnen Lesestückes vom ersten bis zum letzten Band der literarisch-ästhetische Wert in erster Linie maßgebend ist. — Werden in der alten Ausgabe auch neuere Dichter berücksichtigt, so doch wieder nicht mit Umsicht. Wie konnte sonst in einem sechsbändigen Lesebuchwerk, dessen neueste Auflagen bis 1905 reichen, Trojan mit seiner echt kindlichen und gemütvollen Art auch nicht mit einem Lesestück vertreten sein. H. Kasten verfährt auch hierin folgerichtiger. Die Auswahl zeigt von einer umfassenden Kenntnis der neueren und neuesten Literatur. Ob freilich der Verfasser hier nicht zu weit gegangen ist, ob die stark vertretene Ilse Frapan mit den kurzen Stücken aus dem Alltag, ob Mörike, Liliencron, Greif u. a. mit ihrer schwermütigen Art, ob die religionsphilosophisch stark durchsetzten Betrachtungen Naumanns und Frenssens von unserer Jugend nicht abgelehnt werden, muß die Zukunft lehren. Ich befürchte es. Stark zu bezweifeln ist auch, ob Heines »Es fiel ein Reif in der Frühlingsnacht«, Mörikes »Das verlassene Mägdlein« und Ähnliches in ein Lesebuch für Volksschüler gehören. Sie dürften mit ihrem Liebesschmerz kaum einen Widerhall im kindlichen Gemüt finden; sollte es aber der Fall sein, dann gehört ein feiner Takt des Lehrers dazu, durch sie die, jedenfalls auch vom Verfasser gewollte Wirkung zu erzielen. Das neue Lesebuch stellt überhaupt an den Lehrer ziemlich hohe Anforderungen. Das beweist auch ein Blick in die meist vorzüglich ausgewählten Prosastücke; ich kann mir nicht denken, daß er ohne einen Kommentar besonders zu den fremdländischen geographischen Lesestücken auskommen wird. Den neueren Forderungen der Pädagogik entsprechend ist das Lesebuch mit Bildern versehen. Richter, Schwind, Rethel, Führich von den älteren, Hans Thoma, E. Liebermann u. a. von den jüngeren Malern bürgen für die Güte der Bilder.

[1]) Die alte Auflage wird vorläufig noch neben der neuen weiter geführt; sie ist in neuer Rechtschreibung erschienen.

Digitized by Google

Aber die Reproduktionen sind oft recht klein und die Ausführung mangelhaft (I, 110, 279; II, 178, 184, 400; III, 259). Die sehr optimistische Auffassung des Verfassers, daß das Lesebuchwerk hinsichtlich seiner künstlerischen Ausstattung »in der gesamten Lesebuchliteratur ohne Konkurrenz dasteht«, kann ich darum auch nicht teilen; das von E. Liebermann einheitlich illustrierte Thüringer Lesebuch für das 3. Schuljahr, herausgegeben von den Verfassern der »Schuljahre«, der I. Teil des Lesebuches für die Schulen des Herzogtums Meiningen mit seinen schönen, zum Teil bunt gehaltenen Vollbildern von Richter und Schwind, Henck-Traudt's »Fröhliches Lernen« u. a. liefern den Gegenbeweis. Das kann aber das Gesamturteil nicht schmälern, daß die von Kasten veranstaltete Neuausgabe von »Lüben und Nacke« wohl zu den besten Lesebuchwerken für Volksschulen zu zählen ist. Gut benutzt, wird es unstreitig dazu beitragen, die Schüler geistig auf eine verhältnismäßig hohe Stufe zu heben und ihren Geschmack zu läutern. Es steht zu hoffen, daß dieses Lesebuch auch im späteren Leben der Schüler noch eine günstige Rolle spielen wird.

Pößneck i. Thür. E. Scholz

Vogt, Theod., u. **Just, K.,** Erläuterungen zum 38. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1906. 80 S. Im Buchhandel geh. 1 M.

Zum 25. und letzten Male erscheint der Name Theodor Vogt auf einem neuen Heft der »Erläuterungen«. Die erste Versammlung leitete Professor Vogt zu Pfingsten 1882 in Leipzig und ist in dieser ganzen Zeit meines Wissens nur ein einziges Mal bei einer kurzen geschäftlichen Beratung über eine interne Angelegenheit der sächsischen Mitglieder vertreten worden. Aber in Naumburg konnte er nur die erste Hauptversammlung leiten, am zweiten Tage mußte der zweite Vorsitzende für ihn eintreten und im November die Verantwortung für das Ganze auf sich nehmen.

Über den Inhalt des Heftes sollen an dieser Stelle keine Bemerkungen folgen; die Themen des 38. Jahrbuches sind vor Jahresfrist in dieser Zeitschrift mitgeteilt (Maiheft 1906). Auf S. 52 aber ist auf irgend eine Weise ein Hinweis des Unterzeichneten auf Professor Paul Barths »Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre« (S. 313—315) inhaltlich ins Gegenteil verwandelt worden, was hiermit berichtigt sein möge: Herr Professor Barth »bestreitet« nicht, daß das Schema der Formalstufen auf einem natürlichen Prozeß beruhe, sondern er bestätigt es, wenn auch mit andern Worten. Er sagt: »Die Richtigkeit der allgemeinen Tendenz Herbarts und Zillers läßt sich nicht verkennen. Mit Recht hat E. Wilk[1]) darauf hingewiesen, daß zwischen der Methode Galileis in seinen Discorsi e Demonstrazioni und den Zillerschen Formalstufen eine gewisse Ähnlichkeit obwaltet... Noch besser als an Galileis Discorsi, die ausdrücklich strenge Gebundenheit des Gedankenganges abweisen, hätte sich an mancher anderen berühmten Abhandlung die Unterscheidung formaler

[1]) »Die Unterrichtskunst Galileis«, im 27. Jahrbuch des Vereins, 1895.

Digitized by Google

Stufen nachweisen lassen«. Barth selbst führt das dann an Schillers Abhandlung »Über Anmut und Würde« aus und schließt: »So haben wir hier eine vollständig durchgeführte Probe der Formalstufen«. Hiernach sind die beiden Sätze auf Seite 52, Zeile 13—17 zu verstehen, bezüglich umzuändern.

Leipzig Fr. Franke

Geffken, H., Praktische Fragen des modernen Christentums. Leipzig, Quelle & Meyer. Geb. 2,20 M.

Das vorliegende Buch bringt fünf religionswissenschaftliche Vorträge, die im Herbst 1906 in Köln von den Herren Traub, Jatho, Arn. Meyer, Niebergall und Förster gehalten worden sind. Unter diesen Vorträgen wird unsere Leser in erster Linie der dritte Aufsatz interessieren: »Wie erziehen wir unsere Kinder zur wahren Frömmigkeit«. Er berührt die heute vielbesprochene Frage des Religionsunterrichts und behandelt Gedanken, die in unseren »Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts« (2 H., Langensalsa, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]) mehrfach in gleichem Sinne dargelegt worden sind. Der Herausgeber des vorliegenden Buches weist mit Recht in der Vorrede daraufhin, wie sehr das Problem der religiösen Erziehung das Verantwortlichkeitsgefühl unzähliger Eltern und Pädagogen mit schwerer Sorge belaste. Wir können uns im ganzen mit der Lösung des Problems durch den Verfasser einverstanden erklären, wenige Punkte ausgenommen. Einmal sind wir nicht damit einverstanden, daß der Verfasser, wie es scheint, an den »konzentrischen Kreisen« festhält, die dazu geschaffen sind, religiöses Empfinden zu ersticken, weil sie auf religiöses Wissen hinzielen. Das andere Mal befinden wir uns im Widerspruch zu dem Seite 70 verfochtenen Grundsatz: Das Kind kann sich im Religionsunterricht Sprüche und Kirchenlieder einprägen, die es nicht versteht. Auch Baumgarten in den sogenannten »Neuen Bahnen« huldigt diesem alten Satz. Die Herren bedenken dabei nicht, daß sie damit den Religionsunterricht aus aller Psychologie und Methodik herausnehmen, auf die Tatsache sich berufend, daß das Verständnis oft später komme. Wenn aber auch unter hundert einer das Nichtverstandene später in geistigen und gemütvollen Besitz umwandelt, so werden dafür 99 von dem Unverstandenen abgestoßen, so daß sie sich von der Religion überhaupt lossagen. Man muß sich wundern, daß derselbe Verfasser, der die religiöse Frage so feinsinnig auffaßt und vertritt, auf Seite 70 ein so überaus plumpes Mittel — Aufnahme von Worten mittelst des mechanischen Gedächtnisses — didaktisch verteidigt, indem er den religiösen Lehrstoff mit Grammatik und Geographie zusammenstellt! Solange die Theologen dem Lehrplan-Problem nicht energisch näher treten, dessen rechte Lösung allein solche Klippen zu umschiffen versteht, wird von ihnen auf eine Besserung des Religionsunterrichts kaum zu hoffen sein, trotz der guten Gedanken, die wir im einzelnen von ihnen erhalten.

Jena W. Rein

Digitized by Google

Willmann, O. und seine Bildungslehre von Dr. J. B. Seidenberger, Professor am Realgymnasium zu Mainz. IV. Bändchen aus »Kultur und Katholizismus« (Herausgeber: Dr. Martin Spahn, ord. Professor an der Universität Straßburg i. E.) 1906, München und Mainz, Verlag Kirchheim & Co. Kl. 8°. (VIII u. 89 S.) In moderner Druckausstattung mit einer Titelgravüre elegant kartoniert M 1,50.

Das vorliegende geschmackvoll ausgestattete, mit einem guten Bild von Willmann versehene Büchlein will zum Studium der Willmannschen Werke anregen. Das ist sehr lobenswert, wenn auch der Zweifel berechtigt sein dürfte, ob es nötig gewesen wäre, bei dem großen inneren Wert, den Willmanns Schriften besitzen, der ihnen durch sich selbst die Wege ebnet und auf lange Zeit wohl noch offen hält. Für eine spätere Epoche, die die Person und das Werk Willmanns eingehender würdigen wird, dürfte das vorliegende Büchlein immerhin schätzenswerte Winke enthalten.

Jena W. Rein

Troeltzsch, E., Die Trennung von Staat und Kirche, der staatliche Religionsunterricht und die theologischen Fakultäten. Tübingen, Mohr, 1907. 1,60 M.

Diese tief grabende, besonnene Untersuchung wichtiger Fragen aus dem Leben der Gegenwart möchte vor allem in der Lehrerwelt eingehende Beachtung finden. Die pädagogische Würdigung des Religionsunterrichts findet hier von theologischer Seite eine hoch willkommene und wirksame Unterstützung. Der Verfasser berührt sich sehr nahe mit Forderungen und Gedankenkreisen, wie sie im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik und in den Schriften des Unterzeichneten sich finden. Unabhängig voneinander sind sie zu gleichen Ergebnissen gekommen. Wenn in ähnlicher Weise Theologen und Pädagogen sich zusammenfinden, dann wird wohl die Zeit nicht mehr fern sein, daß eine gründliche Reform des Religionsunterrichts durchgeführt wird. Längst schon hätte es geschehen müssen. Hat man nicht auf die Stimmen der Pädagogen gehört, so wende man sich an die Theologen und in erster Linie an die oben genannte Schrift, die dem weit verbreiteten Interesse an der Neubildung des Religionsunterrichts entgegen kommt.

Jena W. Rein

Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion. (Heftausgabe.) München, J. F. Lehmann, 1906.

Von den »Beiträgen zur Weiterentwicklung der christlichen Religion« erscheint jetzt eine Ausgabe in 10 Heften. Der Preis jedes einzelnen Heftes beträgt 60 Pf., im Abonnement 50 Pf. Diese neue Form des Unternehmens ist mit Freude zu begrüßen, denn da jeder dieser zehn Beiträge ein für sich verständliches Ganzes bildet, so wird es manchem willkommen sein, die eine oder andere Abhandlung einzeln kaufen zu können. Eine genaue Besprechung des Inhalts sämtlicher Beiträge habe ich bereits im 8. Hefte des vorigen Jahrganges dieser Zeitschrift gegeben. Die Ausstattung ist dieselbe wie in der Gesamtausgabe geblieben.

Steglitz Willibald Klatt

Digitized by Google

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

A. Wernicke, Kant und kein Ende. 2. Aufl. Braunschweig, Meyer, 1907. 62 S.

Th. Sternberg, Charakterologie als Wissenschaft. Lausanne, E. Frankfurter, 1907. 42 S.

G. Graue, Zur Gestaltung eines einheitlichen Weltbildes. Leipzig, Heinsius, 1906. 263 S.

R. Eucken, Hauptproblem der Religionsphilosophie der Gegenwart. 2. Aufl. Berlin, Reuther & Reichardt, 1907. 120 S.

Fr. Nietzsches Werke. Taschenausgabe. I. Die Geburt der Tragödie. II. Unzeitgemäße Betrachtungen. Leipzig, Naumann, 1906.

A. Drews, Das Lebenswerk E. v. Hartmanns. Leipzig, Thomas. 67 S.

Schinz, Die Moralphilosophie von Tetens. Zugleich eine Einführung in das Studium der Ethik. Leipzig, Teubner, 1906. 152 S.

Beetz, Einführung in die moderne Psychologie. 2. Aufl. Osterwieck, Zickfeld, 1907. 324 S.

H. Graf. Keyserling, Das Gefüge der Welt. München, Bruckmann, 1906. 382 S.

A. Steuer, Lehrbuch der Philosophie I. Logik u. Poetik. Paderborn, F. Schoeningh, 1907. 386 S.

J. Reinke, Die Natur und Wir. Leichtverständliche Aufzeichnungen. Berlin, Paetel, 1907. 238 S.

E. L. Fischer, Über Philosophie. Ein Versuch, die bisherigen Hauptgegensätze der Philosophie in einer höhern Einheit zu vermitteln. Ebenda 1907. 304 S.

E. Hermann, Grundriß der Philosophie für Anfänger. 2. Auflage. Cöthen, O. Schulze, 1907. 240 S.

Krarup, Die Metaphysiologie Alfr. Lehmanns. Berlin, Walther. 1907. 32 S.

E. Weber, Ästhetik als päd. Grundwiss. Leipzig, Wunderlich.

K. Häntsch, Herbarts päd. Kunst usw. Ebenda.

K. H. Hiemesch, Die Robinsonerzählung. Ebenda.

P. Krause, Das Denken beim Kinde. Ebenda.

E. Lorenzen, Kinder vom Lande. Ebenda.

Hau-Wolf, Die ausländisch. Klassiker. Leipzig, Bredt.

Kuenen-Evers, Die deutschen Klassiker. Ebenda.

Pabst, Knabenhandarbeit. Leipzig, Teubner.

Just, Charakterbildung. Osterwieck, Zickfeldt.

Junge, Naturgeschichte. 3. Aufl. Kiel, Lipsius & Tischer.

Kersten, Lateinische Elementarschule. Leipzig, Freytag.

Braun, Fr. v. Schellings Vorlesungen usw. Leipzig, Quelle & Meyer.

Eggersdorfer, Der heilige Augustinus als Pädagog. Freiburg, Herder.

Richter-De Pouvourville, Der Kontinent, deutsch-franz. Zeitschrift. Berlin u. Paris, Süßerott & Pedone.

Vogt-Weygandt, Zeitschrift für Erforschung u. Behandlung des jugendl. Schwachsinns. Jena, G. Fischer.

Kneib, Die Jenseitsmoral. Freiburg, Herder.

Zimmer, Randglossen eines Keltisten usw. Berlin, Weidmann.

Meyer, Humanist. u. geschichtl. Bildung. Ebenda.

Tögel, Didaktik u. Wirklichkeit. Dresden, O. Schambach.

Jetter, Neue Schulkunst. 2 Teile. Ebenda.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Digitized by Google

AUFSÄTZE

Die Lehre vom Gefühl in der Psychologie der letzten zehn Jahre

Von

Fr. Wilhelm

(Fortsetzung)

3. Dynamik der sekundären Gefühle (Affekt, Leidenschaft, Stimmung)

Die bisher beschriebenen Gefühle können nach der Art des Eintritts der veranlassenden Vorstellungen, der Beständigkeit ihrer Gegenwart im Bewußtsein und der Bedeutung der vorgestellten Güter und Übel in verschiedenen Formen der Intensität und Protensität erscheinen, die man als Affekte, Leidenschaften, Stimmungen bezeichnet. Sie sind sämtlich komplexere Bewußtseinszustände als die Gefühle; immer aber sind Gefühle in ihnen enthalten. Mit der Einschränkung, daß zwischen Affekt und Gefühl keine feste Grenze besteht, läßt sich der Affekt definieren als »das plötzliche Eintreten oder rapide Anschwellen eines auf Vorstellungen beruhenden Gefühles mit solcher oder zu solcher Intensität, daß dadurch jeder anderweitige Bewußtseinsinhalt verdrängt wird und dieser Gefühlszustand samt den ihn veranlassenden Vorstellungen als ausschließlich herrschender Bewußtseinsinhalt übrig bleibt« (II, 358). Damit ist zugleich gesagt, daß in der im Affekt befindlichen Person die Reproduktion und jede Willensbetätigung nach einer anderen als der dem Affekt vorgezeichneten Richtung gehemmt ist. Der Mensch verliert die Selbstbeherrschung und die sonst vom Willen ausgeübte Kontrolle über die Ausdrucksbewegungen. Nach den psychischen Begleiterscheinungen teilt man die Affekte in Erregungs- und Hemmungsaffekte, nach dem im Affekt enthaltenen Gefühle in Lust- und Unlustaffekte ein, zwei Einteilungen,

Digitized by Google

die sich nicht decken; im Haß z. B., der unzweifelhaft Erregungsaffekt ist, läßt sich von Lust nichts bemerken, bis etwa die Lust der Befriedigung eintritt.

Von dem Affekt unterscheidet sich die Leidenschaft, die beide vom Sprachgebrauch meist identifiziert werden, durch eine hinzutretende Willensgewohnheit: der Affekt ist eine einmalige und vorübergehende Erregung, die Leidenschaft dagegen habituelle Disposition.

Das Moment der Dauer ist es auch in erster Linie, das die Stimmung vom Affekt sondert. Gegenüber dem akuten Auftreten des Affektes kann man die Stimmung eine chronische Erregung nennen. Andrerseits besteht eine nahe Beziehung zwischen beiden Bewußtseinszuständen, die sich darin kund tut, daß die Stimmung oft das Residuum eines Affektes ist und bei gegebener Veranlassung wieder in Affekt übergehen kann. Allen Stimmungen, sowohl der Heiterkeit, dem Frohsinn, der Zufriedenheit von der Lustseite, als auch dem Trübsinn, der Verdrießlichkeit, dem Mißvergnügen von der Unlustseite, ist das Merkmal eigen, daß die Gefühlswirkungen deutlich hervortreten, das Bewußtsein der sie veranlassenden Vorstellungen dagegen fehlt. Die Stimmungen haben daher etwas Dunkles, Unbestimmtes an sich, womit nicht in Widerspruch steht, daß auch ihnen die physische Resonanz nicht fehlt.

4. Die komplexen ästhetischen und ethischen Gefühle

Die höheren ästhetischen Gefühle, von denen hier noch zu handeln ist, werden im Gegensatz zu den elementaren, die mit den durch sinnliche Eindrücke unmittelbar veranlaßten Empfindungen verknüpft sind, durch Assoziations- und Reproduktionsvorgänge erregt, die sich an die Betrachtung der Idee, des Inhaltes eines Kunstwerkes anschließen. Darum eben sind sie Gefühle der sekundären Stufe. Die Gefühle, die ein Kunstwerk auslöst, sind also stets komplexer Natur. Sie setzen sich zusammen aus den durch Betrachtung der Ausdrucks- oder Darstellungsmittel erregten und den Vorstellungsgefühlen, die der bedeutsame, ergreifende, gemütbewegende Gehalt hervorruft. Darin liegt der Grund für die oft weit auseinandergehenden Urteile über dasselbe Kunstwerk: der eine richtet die Aufmerksamkeit mehr auf die schöne Form, der andere mehr auf das Dargestellte. Beide vergessen, daß die Form den Inhalt decken muß, beides gleichberechtigt ist. Freilich kann der Grund zur Vieldeutigkeit auch im Kunstwerk selbst liegen: die Form kann über den Inhalt hinausgehen, dieser wiederum, weil die Anordnung seiner Teile den für ihn wie für die Form geltenden Forderungen der Harmonie, Eurhythmie,

Digitized by Google

Proportion, der Einheitlichkeit in der Mannigfaltigkeit nicht entspricht, Veranlassung zu wirren Assoziationen geben, die klare Gefühle nicht aufkommen lassen. Wenn andererseits die künstlerische Darstellung von Vorgängen, die als wirkliche Grauen und Schmerz hervorrufen, ästhetische Wirkungen erzielt, wohlgefällig wirkt, — die Katharsis der Tragödie ist ein solcher Spezialfall — so ist der Grund hierfür in dem Umstande zu suchen, daß der Betrachter des Kunstwerks, wie sehr er auch ergriffen ist, in jedem Augenblick sich bewußt ist, daß es sich immer nur um ein Bild handelt, das keine Beziehung zu seinem Wohl und Wehe hat und »gar keine mögliche Beziehung zum Triebe der Selbsterhaltung besitzt.«

Diese Loslösung vom Willen haben die ethischen Gefühle mit den ästhetischen gemein, freilich nicht vom Willen überhaupt, sondern nur vom individuellen, persönlichen Willen. »Die ethischen Gefühle entstehen da, wo an Stelle der Beziehung aufs Ich als einzelnes die Beziehung auf einen das Ich an Würde und Bedeutung überragenden Willen tritt, und eine Eigenschaft oder Willensäußerung als eine Forderung und Befriedigung oder als eine Hemmung und Verletzung dieses höheren Willens und seiner Interessen aufgefaßt wird« (II, 383). Je nachdem die Abhängigkeit von diesem überindividuellen Willen, in der sich das Subjekt fühlt und die sein Handeln bestimmt, als Furcht und Hoffnung oder als Hingebung erscheint, spricht man von heteronomer oder autonomer Sittlichkeit. —

VIII. Lipps

Literatur: Lipps, Leitfaden der Psychologie. 1903. — Ders., Vom Fühlen, Wollen und Denken. 1902. — Ders., Das Selbstbewußtsein, Empfindung und Gefühl. 1901.

a) Empfindung und Gefühl

Eine genaue Grenzregulierung zwischen den beiden Gebieten Empfindung und Gefühl ist schon deshalb geboten, weil der gemeine Sprachgebrauch beide meist nicht scharf sondert. So bezeichnet er, um nur ein Beispiel anzuführen, die von Unlust begleiteten Körperempfindungen des Stechens, Bohrens u. a. als Schmerzempfindungen, spricht aber auch, um starke Unlust zum Ausdruck zu bringen, von seelischem Schmerz. Dabei ist die Körperschmerzempfindung durchaus verschieden von dem seelischen Schmerz, wie überhaupt die Empfindungsinhalte von den Gefühlen. Die Empfindungsinhalte entstehen nämlich durch die Wirkung physiologischer Reize auf die Seele; sie werden erlebt als etwas von uns Unterschiedenes, uns

Digitized by Google

Gegenüberstehendes: sie sind »gegenständliche« Inhalte. Die Gefühle dagegen haben durchaus subjektiven Charakter. Sie sind insofern Bestimmtheiten des Ich, als in ihnen zum Ausdruck kommt, wie sich psychische Vorgänge zueinander und zur Seele oder zur Natur oder Verfassung derselben verhalten. Man kann demnach sagen: »Gefühle sind die begleitenden Phänomene für die Beziehung der psychischen Vorgänge zur Seele oder für die Reaktion der Seele auf die Vorgänge« (Leitfaden, S. 21).

Empfindungsinhalt und Gefühl sind zwei Seiten einer und derselben Sache. Der Empfindungsvorgang ist zunächst die Antwort auf den entsprechenden Reiz und hat, insofern er eben dem Gegenständlichen zugekehrt ist, seine objektive oder repräsentative Seite, die in dem empfundenen Inhalt »erscheint«. Derselbe Empfindungsvorgang ist zugleich eine bestimmte psychische Erregung, eine Art der Betätigung der Seele, hat also auch seine subjektive Seite oder affektiven Charakter, der sich im Gefühl offenbart.

b) Gegenstandsgefühle

Als Bestimmtheiten des einen Ich stehen gleichzeitige Gefühle nicht nebeneinander wie zwei gleichzeitig gehörte Töne, sondern sie sind Seiten oder unterscheidbare Qualitäten eines Gesamtgefühles. Die Unterscheidung der Gefühle ist also, genauer gesprochen, eine Unterscheidung der Qualitäten oder abstrakten Merkmale des Gesamtgefühles. Ein Hauptgesichtspunkt für eine solche Unterscheidung der Gefühle ist der Gegensatz zwischen uns und dem Gegenstande, woraus sich die Gegenstandsgefühle ergeben.

Die Gegenstandsgefühle werden beherrscht von dem Gegensatze der Objektivität und Subjektivität oder positiven oder negativen Gegenständlichkeit. Die Gegenstände erheben nämlich Geltungsansprüche, sie fordern. Die Forderung selbst ist eine Bestimmtheit am Gegenstande, seine Qualität, seine Existenz oder seine Beziehung zu anderen. Durch die Forderung fühlen wir uns bestimmt; wir haben ein Gefühl der Forderung oder, da sich in der Forderung der Gegenstand selbst kundgibt, ein positives Gegenstands- oder Objektivitätsgefühl.

Demgegenüber ist das Gefühl der negativen Gegenständlichkeit oder das Subjektivitätsgefühl nicht ein Gefühl der Forderung des Gegenstandes, sondern ein Gefühl der Willkür. Willkürlich aber ist das, »was des Bewußtseins der Geltung entbehrt, also was *nicht im* Gegenstand begründet, sondern durch mich bedingt ist.« Ein Subjektivitätsgefühl entsteht infolge des Bewußtseins der Subjektivität

Digitized by Google

der Qualität angesichts eines verschwommenen Vorstellungsbildes oder infolge des Bewußtseins der subjektiven Bedingtheit des Daseins gegenüber den Gegenständen der Phantasie oder dann, wenn das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit des gleichzeitig Vorgestellten fehlt.

Die eben kenntlich gemachten Gruppen der Objektivitätsgefühle bezeichnet man als logische Gefühle; diese sind, insofern in ihnen nichts weiter als der Gegensatz zwischen uns und dem Gegenstand zum Ausdruck kommt, reine Gegenstandsgefühle. Ihnen stehen die affektiven Gegenstandsgefühle gegenüber, die auch Gegenstandswertgefühle heißen. Sie entstehen dadurch, daß nicht der Gegenstand als solcher, sondern hinsichtlich seines Wertes für uns, hinsichtlich der Art und Weise, wie er uns affiziert, apperzipiert wird. Somit ist das Gegenstandswertgefühl »das Bewußtseinssymptom der Beziehung der Apperzeption des Gegenstandes zu den in mir gegebenen Bedingungen seiner Apperzeption« (a. a. O., S. 256). Aus dieser Definition ergibt sich, daß die Gegenstandswertgefühle nicht reine Gegenstandsgefühle sind, sondern ein Moment der Subjektivität in sich tragen. Trotzdem können sie objektiven Charakter haben, dann nämlich, wenn sie nicht bedingt sind durch den psychischen Lebenszusammenhang, sondern durch die allgemeine Natur des Ich, durch die allgemeine Gesetzmäßigkeit der Apperzeption. Je mehr es also gelingt, den Gegenstand rein und voll zu apperzipieren, desto größeren Anspruch auf Objektivität haben die Gegenstandswertgefühle.

c) Affektive Gefühle

Insofern sich in den Gegenstandswertgefühlen der Gegensatz zwischen uns und dem Gegenstand ausspricht, sind sie Gegenstandsgefühle. Im Hinblick darauf aber, daß sie Antwort geben auf die Frage, wie sich die Apperzeption der Vorstellung des Gegenstandes zu den in uns gegebenen Bedingungen dieser Apperzeption verhalte, bilden sie eine Gattung der sogenannten affektiven Gefühle, zu denen außerdem die Heim- und Fremdgefühle und die allgemeinen Zustandsgefühle zu rechnen sind.

Genau genommen zerfällt jene Frage, worauf die Gegenstandswertgefühle antworten, in zwei. Denn zunächst läßt sich fragen: Wie verhält sich die Apperzeption des Gegenstandes zur allgemeinen Natur der Seele hinsichtlich seiner Qualität? Sodann kann dieselbe Frage hinsichtlich der Quantität gestellt werden, d. h. hinsichtlich »der Höhe des Anspruches, den die Vorstellung des Gegenstandes an die psychische Kraft stellt« (S. 257). Das führt zu dem Lust- und Unlustgefühl einerseits, dem Quantitätsgefühl andererseits. Die

Digitized by Google

Vereinigung beider Gefühlsqualitäten ergibt das Gegenstandswertgefühl.

Bezüglich der Bedingungen der Lust und Unlust gilt, daß diese Gefühle von einem Doppelten abhängen, einmal von dem Anspruch des psychischen Vorganges auf Aufmerksamkeit oder Apperzeption, sodann von der natürlichen Bereitschaft der Seele zu solcher Aufmerksamkeit oder Apperzeption. »Die Lust ist um so höher, je größer der Anspruch eines Vorganges und je größer gleichzeitig in der Seele die Bereitschaft ist, diesem Anspruch zu genügen.« »Die Unlust dagegen wächst mit der Höhe des Anspruchs und dem Mangel an Bereitschaft« (S. 260).

Was hierbei unter »Bereitschaft« der Seele zu verstehen ist, wird sich zeigen, wenn nunmehr im einzelnen die Entstehungsbedingungen der Lust aufgezeigt werden. Es empfiehlt sich, für diese Untersuchung Formal- und Elementargefühle auseinander zu halten, wobei unter Formgefühlen Gefühle der Lust oder Unlust verstanden werden, die mit der Vorstellung eines Gegenstandes verknüpft sind um seiner Form d. h. »um der Wechselwirkung seiner Teile willen«, unter Elementargefühlen solche, die mit der Vorstellung eines für unser Bewußtsein einfachen Gegenstandes (einer einfachen Farbe, eines einfachen Tones) verbunden sind.

Ihrer Natur nach hat die Seele nun eine doppelte Tendenz: in einem gegebenen Mannigfaltigen das einzelne selbständig zu erfassen, zugleich aber auch die einzelnen Teile zu einem einheitlichen Ganzen zu verbinden. Von Lust ist dementsprechend die Vorstellung des Gegenstandes begleitet, dessen Elemente zueinander und zum Ganzen sich so verhalten, »daß beides, die vereinheitlichende Apperzeption und die Besonderung sich vollziehen kann in einem und demselben Akt« (Leitfaden, S. 261). Man denke an eine Dichtung oder eine Rede, deren Teile einen gemeinsamen Grundgedanken haben, an ein Drama, in dem alle Teile von einem Wollen beherrscht werden u. a. Dieses Lustgesetz der »differenzierten Einheitlichkeit« gilt zunächst für Formgefühle. Es hindert indessen nichts, seine Geltung auch auf Elementargefühle auszudehnen; denn auch schon »der einfache Tonempfindungsvorgang differenziert sich in Tonempfindungselemente, die durch Gleichheit und gleiche Art der Folge vereinheitlicht sind« (S. 262). Entsprechendes gilt von jeder einfachen Empfindung, die von einem Lustgefühl begleitet ist: auch die Elementargefühle sind Formgefühle. Zu der Zusammenfassung der einzelnen Elemente zu einem einheitlichen Ganzen tritt ferner die Unterordnung des Mannigfaltigen unter herrschende Einheitspunkte hinzu; das Gesetz der

Digitized by Google

differenzierten Einheitlichkeit wird ergänzt durch das Gesetz der monarchischen Unterordnung. Was unter den dargestellten Bedingungen gefällt, ist, daß »Gleichgewicht« herrscht, d. h. »daß die Selbständigkeit des einzelnen der Einordnung bezw. Unterordnung ein Gegengewicht bietet« (S. 263). Andererseits wird der Anspruch auf psychische Kraft von seiten der Elemente gemindert durch jene Einordnung resp. Unterordnung, so daß sich abschließend sagen läßt »Die Lust wächst mit der Kraftersparnis bei möglichst kraftvoller psychischer Betätigung« (Leitfaden, S. 263). Natürlich wird auch durch den Umfang des Ganzen der Anspruch auf psychische Kraft erhöht.

Aus dem eben Dargelegten erhellt zugleich, daß Unlust entstehen muß, wenn die Elemente weder zu einem Ganzen sich vereinheitlichen lassen, noch herrschenden Einheitspunkten sich unterordnen, so daß das Gemeinsame kein selbständiges psychisches Dasein hat, vielmehr in den Teilen stecken bleibt und ein Schweben zwischen Gleichheit und Verschiedenheit stattfindet. — Weder Lust noch Unlust kann entstehen im Falle »der unterschiedslosen, also auch vom Widerspruche gegen die vereinheitlichende Apperzeption freien Einheitlichkeit« (S. 265), wie sie z. B. gegeben ist in der »völlig ungegliederten gleichmäßigen Folge eines und desselben Tones oder Taktschlages.«

Jedes Lustgefühl oder Unlustgefühl beantwortet zugleich den Anspruch, den die Vorstellung eines Gegenstandes an die psychische Kraft stellt, ist also auch Quantitätsgefühl: was über einen mittleren Grad solcher Inanspruchnahme hinausgeht, wird als groß, was darunter bleibt, als klein gefühlt. Für die Beziehung zwischen den beiden Gefühlsqualitäten gilt: mehrt sich die Quantität des Vorganges, so nimmt die Lust bis zu einer bestimmten Grenze zu, an der sie in Unlust umschlägt; verringert sich der Anspruch des Vorganges, so geht die Lust bald in ein Gefühl der Leere, der Unbefriedigung über.

Die affektiven Gefühle der zweiten und dritten Gruppe, die Heim- und Fremdgefühle, können auf zweifache Weise entstehen. Zunächst sind sie der Ausdruck des Verhältnisses eines psychischen Vorganges zu den gleichzeitigen oder vorangehenden psychischen Vorgängen. In Heim- oder Fremdgefühlen beantwortet sich aber auch die Frage: Wie verhält sich ein psychischer Vorgang zu anderen möglichen psychischen Vorgängen, »d. h. zu den in mir vorhandenen Gedächtnisspuren solcher«? In erster Hinsicht heißen Heimgefühle alle jene Gefühle, in denen zum Ausdruck kommt, daß der Fortschritt von Vorgang zu Vorgang nach den geltenden Assoziationsgesetzen erfolgt, während das Verlassen der durch diese Gesetze vorgeschriebenen

Digitized by Google

Bahnen in den Fremdgefühlen signalisiert wird. Es gehören also hierher die Gefühle der Ähnlichkeit und Unähnlichkeit, der Befriedigung wie des unbefriedigten Verlangens und der Enttäuschung, des Könnens und Nichtkönnens, des Schrecks, der Überraschung u. a. m. Als Heim- und Fremdgefühle der zweiten Entstehungsweise sind die Gefühle der Bekanntheit und Neuheit, der subjektiven Gewißheit und Ungewißheit, des Schwankens, des Zweifels u. a. anzusprechen. Alle Heim- und Fremdgefühle sind zugleich Lust- oder Unlustgefühle, ohne darum ihre Eigenart einzubüßen.

Die Gefühle der Langeweile, Heiterkeit, Trauer u. a., die die vierte Gruppe der affektiven Gefühle bilden, die allgemeinen Zustandsgefühle, haben das gemeinsam, daß sie sich auf gar nichts beziehen, daß sie »einfach, als Bestimmtheiten des unmittelbar erlebten Ich, da sind« (Leitfaden, S. 277). Jedes dieser Gefühle ist der Ausdruck der psychischen Gesamtzuständlichkeit, die durch die erregende oder lähmende Nachwirkung einzelner Erlebnisse oder durch körperliche Zuständlichkeiten modifiziert wird.

d) Das Strebungsgefühl und die höheren Gefühle

Insofern die bisher besprochenen Gegenstands- und Affektgefühle einer augenblicklichen psychischen Sachlage entstammen, kann man sie Lagefühle nennen. Ihnen treten dann als dritte Klasse der Gefühle die Bewegungsgefühle gegenüber, die entweder Gefühle des »Abzielens«, Strebungsgefühle, oder eigentliche Bewegungsgefühle, d. h. Gefühle des »strebenden Fortgehens«, des Tuns und Erleidens sind. Das Gefühl des Abzielens trägt verschiedene Namen: Verlangen, Begehren, Erwarten, Sehnen, Fürchten, Hoffen u. a. (Vom Fühlen usw. S. 19). Sehr groß ist auch die Zahl der Gefühle des Tuns und Leidens, da die Hemmnisse und Förderungen, die bei den Begriffen Tun und Leiden vorausgesetzt werden, von verschiedener Art sind und die mannigfaltigsten Abstufungen aufweisen. In dem Gefühl des Tuns erlebt sich das Subjekt in besonderer Weise, weil das »Tun« »ein Geschehen ist, in welchem die Natur der Seele sich auswirkt« (Leitfaden, S. 279). Das Gefühl des Tuns ist darum im eigentlichen Sinne Selbstgefühl. Es erscheint bald als Gefühl der Kraft, bald als Gefühl des Reichtums und der Mannigfaltigkeit, bald als Gefühl der Freiheit und Herrschaft, je nachdem die Intensität, die Extension oder die Konzentration (Einheitlichkeit) des Tuns die Veranlassung des Gefühles ist.

Das Selbstgefühl ist an sich lustvoll, es wird zum Selbstwertgefühl, nicht im Sinne der Gegenstandswertgefühle, sondern: »indem

Digitized by Google

ich das Tun fühle, fühle ich Lust« (Leitfaden, S. 279). Gegenstandswertgefühle entstehen erst bei rückschauender Betrachtung meines Tuns. Da in diesem Falle das frühere Tun nicht bloß vorgestellt, sondern in gewisser Weise von neuem erlebt wird, muß notwendig zugleich ein Selbstwertgefühl entstehen, das von Lipps zum Unterschiede von der ersten Art »reflektiertes« Selbstwertgefühl genannt wird. Auf der Möglichkeit dieses reflektierten Selbstwertgefühles beruht alle Billigung und Mißbilligung, alles ethische Werten. Das vergangene Tun wird in der Erinnerung zur unmittelbaren Gegenwart. Auf diese Weise wird erst der Vergleich der vergangenen Persönlichkeit und ihrer Betätigung mit der gegenwärtigen möglich, der, je nachdem er Einstimmigkeit oder Widerspruch ergibt, das Gefühl der Billigung oder Mißbilligung hervorruft. Auf ähnliche Weise kommt die Billigung oder Mißbilligung einer fremden Persönlichkeit zu stande; Voraussetzung dafür ist nämlich, daß »alles, was die fremde Persönlichkeit ist, und jede Weise ihrer Betätigung, ihr Wollen und Tun, ihr Urteilen, ihre Lust und Unlust, sofern ich davon weiß, der Tendenz nach nicht nur von mir vorgestellt und gewußt, sondern erlebt oder innerlich mitgemacht ist« (a. a. O. S. 282).

Mit der ethischen Wertung fällt ihrem Wesen nach die ästhetische zusammen, nur daß beide eine verschiedene Sphäre haben: während jene die in der Welt der Wirklichkeit zu realisierenden Zwecke bewertet, steht die ästhetische »diesseits oder jenseits jeder Frage nach der Wirklichkeit oder Nichtwirklichkeit des Eingefühlten« (S. 288).

Aus dem sittlichen Gefühl entspringt endlich das religiöse, das in der Form des Glaubens, der Ehrfurcht und der Hoffnung auftritt.

IX. Münsterberg

Literatur: Münsterberg, Grundzüge der Psychologie. I. (bisher einziger) Band: Allgemeiner Teil. Die Prinzipien der Psychologie. 1900.

[Dem Inhalt des vorliegenden Band entsprechend, der — wie im Untertitel selbst angedeutet wird — neben methodologischen Erwägungen grundsätzliche Darlegungen enthält, Erklärungen einzelner psychischer Phänomene dagegen nicht bietet, beschränkt sich die folgende Darstellung auf Hervorhebung einzelner Punkte von prinzipieller Bedeutung.]

* * *

Digitized by Google

a) Stellungnahme und Zustand als Gefühlsfaktoren

In jedem einzelnen Gefühl sind zwei Faktoren genau zu unterscheiden: die Stellungnahme des wirklichen Subjekts und das Objekt der Stellungnahme (S. 345). Im Gefühl des Körperschmerzes z. B. sind die Stellungnahme des Widerstrebens und der störende sinnliche Inhalt aufs engste miteinander verbunden. Die Akte, in denen das Subjekt »zustrebend oder gegenstrebend zu den Objekten Stellung nimmt« (S. 359), sind Lust und Unlust, die also einen Zustimmungs- und Ablehnungswert bezeichnen. Objekte der Stellungnahme können äußere Gegenstände oder innere Gefühlszustände sein. Man erinnere sich des erwähnten Beispieles. Objekt der Stellungnahme ist im körperlichen Schmerz der »störende sinnliche Inhalt« d. h. Muskel-, Druck- und Spannungsempfindungen, die sich insofern durchaus nicht von Gesichtsempfindungen unterscheiden, als sie wie diese Gegenstandscharakter haben. Nun aber sind wir eher geneigt, ihnen Zustandscharakter zuzuschreiben. Der Grund dazu liegt in dem Umstande, daß »das beurteilende Ich sich mit dem beurteilten physischen Ich identifiziert und den sinnlich empfundenen Körperteil nicht als Gegenstand unter Gegenständen, seine Eigenschaften nicht als sinnliche Qualitäten auffaßt, sondern sie als Leidensformen oder Tätigkeitsformen des Ichs selber nimmt« (S. 346). Das Objekt der Stellungnahme also wird, insofern es Faktor im körperlichen Gefühl ist, als Zustand aufgefaßt. An der Natur dieses Vorganges wird nichts geändert, wenn an die Stelle des physiologischen das soziale Ich tritt. Seine Zustände führen über die Körpergefühle hinaus zu den komplizierteren Gefühlen der Freude, der Traurigkeit, der Schwermut, des Grams u. a.

Die Gefühle der Lust und Unlust sind Selbstellungen des Subjekts. Diese als Gegensatz zu den Vorstellungen aufzufassen, steht nichts im Wege; nur muß man sich vor Augen halten, daß dieser Gegensatz nicht dasselbe bezeichnet wie die Gegenüberstellung von Gegenstandsbewußtsein und Zustandsbewußtsein.

b) Das Gefühl als Willenstätigkeit

Da der Wille alle Phänomene der Selbstellung umfaßt, d. h. »diejenigen Funktionen des seelischen Lebens, welche Gegensätze besitzen und voraussetzen« (S. 351), so ist das Gefühl wie Aufmerksamkeit, Urteil, Schluß, Trieb, Willkürhandlung eine Art der Willenstätigkeit (S. 356). Die Merkmale der Gattung »Wille« sind demnach zugleich Charakteristika der Art »Gefühl«, deren Besonderheit andererseits

Digitized by Google

deutlich wird durch Gegenüberstellung des Gefühls und der ihm am meisten verwandten Willenstätigkeit, des Triebes.

Das Gefühl ist Willenstätigkeit, d. h. zunächst nicht, daß ein besonderes Willenselement darin enthalten ist; ein solches gibt es nicht (S. 353). Vielmehr können die Einzelvorgänge, die das Ganze des Gefühls ausmachen, nur fixierbare Vorstellungselemente sein (S. 352). Das bestätigt die Analyse jeder Willenstätigkeit, die vier konstitutive Merkmale ergibt (S. 353). Wer will hat zunächst die Vorstellung eines Erfolges, zugleich auch das Gefühl der Zukünftigkeit dieses Erfolges. Dazu kommt, daß er die Vorbereitung auf das zukünftige Objekt als möglich empfindet und sie so denkt, daß sie durch eigene Tätigkeit geschaffen oder wenigstens eingeleitet werden kann. Zuletzt tritt die Wahrnehmung auf, »daß jene den Erfolg herbeiführende Tätigkeit sich tatsächlich realisiert«. Diese Merkmale treten nicht bei jedem Wollen alle mit gleicher Deutlichkeit hervor. Daraus erklärt sich die überaus große Mannigfaltigkeit der Willensformen und andererseits, daß manche Gefühle den Charakter der Willenstätigkeit nicht deutlich erkennen lassen. Immer aber sind, wo Wollungen auftreten, die genannten Merkmale gegeben, von denen jedes notwendig vorhanden sein muß; denn »Wahrnehmung eigener Tätigkeit ist an sich noch kein Wollen, die antizipierte Vorstellung des als zukünftig gedachten Erfolges muß hinzutreten; aber die Vorstellung des Erfolges ohne Gefühl wirklich vor sich gehender Tätigkeit ist erst recht kein Wollen« (S. 355).

Unter allen Formen der Willenstätigkeit steht den Gefühlen der Lust und Unlust die Triebhandlung am nächsten, die sich von der Willenshandlung i. e. S. dadurch unterscheidet, daß der vorgestellte Erfolg nicht äußerer Handlungseffekt, sondern innerer Gefühlszustand ist (S. 359). Innere Gefühlszustände oder äußere Dinge sind die Objekte, zu denen das Subjekt in den Akten der Lust und Unlust zustrebend oder gegenstrebend Stellung nimmt. Der Lust- oder Unlustcharakter tritt besonders deutlich hervor, wenn die Objekte äußere Dinge sind. Der im Lustakt vorgestellte Erfolg ist das Beharren des Objekts, wozu (»bei grob schematischer Darstellung«) eine Tätigkeit der körperlichen Annäherung nötig ist, die im Bewußtsein durch die Gruppe der Streckempfindungen vertreten wird; dagegen entspricht die Gruppe der Beugeempfindungen der körperlichen Entfernung, durch die das im Unlustakt gedachte Ziel, Verschwinden des äußeren Objektes, erreicht werden soll. Soweit stimmen Gefühl und Trieb vollständig miteinander überein. Was indessen zwingt, das Gefühl als eine besondere Art der Willenstätigkeit neben dem Trieb zu be-

Digitized by Google

trachten, ist der Umstand, daß »die eigentliche Grundlage des Gefühls die Wahrnehmung des gegenwärtigen Objekts bleibt. Im Trieb ist die Wahrnehmung des Gegenwärtigen nur ein mitklingendes, sekundäres Element des gesamten Inhalts, der sich auf die Zukunft bezieht; im Gefühl dagegen ist der triebmäßige, auf die Zukunft bezogene Empfindungskomplex nur ein färbunggebender Nebenfaktor der Wahrnehmung« (S. 361).

Schon der einfache Gefühlsakt ist »ein kompliziertes Empfindungsgebilde« (S. 362). Verbindungen der Gefühle untereinander und mit anderen Vorgängen bilden dann die noch mehr zusammengesetzten Gemütsbewegungen, deren Zahl unbegrenzt ist. Gefühle können sich mit Trieben verbinden. Oft treten Empfindungen von Körpervorgängen hinzu, die nicht in unmittelbarer Beziehung zu dem antizipierten Erfolge stehen (Empfindungen zweckloser Muskel-, Drüsen-, Blutgefäßtätigkeit). Sodann wird das Gefühl vom Inhalt der Assoziationen umkleidet, die sich auf das Objekt, das tätige Subjekt und die Hilfsmittel der Tätigkeit beziehen. Zu diesen inhaltlichen Änderungen kommen formale, die teils die Menge und den zeitlichen Rhythmus der Vorstellungen, teils die Mannigfaltigkeit und Intensität der Teilgefühle betreffen. Gleichwohl weist der Akt der Selbstellung auch in den kompliziertesten Gemütsbewegungen dieselben Elemente auf wie im einfachen Gefühl. »Selbst dann, wenn die Objekte des Affektes, wie bei Hoffnung und Furcht, der Zukunft angehören, wiederholt sich doch die Struktur des Gefühles« (S. 362).

X. Ebbinghaus

Literatur: Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie. I. (bisher einziger) Band. 2. Aufl. 1903.

Zu einer genauen Kenntnis des Seelenlebens kann nur eine allseitige Betrachtung führen. Dazu gehört zunächst, daß das relativ Beharrende und Zuständliche in der Seele, die einfachsten Gebilde der Empfindungen, Vorstellungen und Gefühle und die aus diesen zusammengesetzten Wollungen, morphologisch aufgefaßt werden, d. h. ihr gesetzmäßiger Bau aufgezeigt wird. An den seelischen Gebilden findet aber auch ein mannigfaches Geschehen und Werden statt, wodurch sie verändert, umgeformt werden. Zu der morphologischen Betrachtungsweise bilden somit die physiologische und die entwicklungsgeschichtliche die notwendige Ergänzung (a. a. O. S. 176 ff.). Daher wird sich ein vollständiges Bild von Ebbinghaus' Gefühlslehre auch erst nach Erscheinen des Schlußbandes der »Grundzüge der Psycho-

Digitized by Google

logie« zeichnen lassen. Der erste Band gibt Veranlassung zur Darstellung folgender Punkte.

a) Wesen und körperliche Begleiterscheinungen der Gefühle

Gefühle sind nach Ebbinghaus die Erlebnisse der Lust und Unlust, d. h. alles, was »je nach seinen Stärkegraden oder je nach seiner Verknüpfung mit Empfindungen oder Gedanken Annehmlichkeit oder Unannehmlichkeit, Wohlgefallen oder Mißfallen, Vergnügen oder Mißvergnügen, Freude oder Schmerz« genannt wird (S. 364). Ihre Abhängigkeit von Empfindungen und Vorstellungen ist indessen nicht so zu denken, als ob sie wie Stärke und Dauer eine Eigenschaft des intellektullen Inhalts seien. Dieselbe Nachricht weckt in verschiedenen Personen verschiedene Gefühle, derselbe Gegenstand ist ein und derselben Person zu verschiedenen Zeiten angenehm und unangenehm. Diese eigenartige Selbständigkeit der Gefühle gegenüber ihrer intellektuellen Unterlage geht auf einen Faktor zurück, dessen Bedeutung unter den Ursachen der Gefühle zu erörtern ist. Um die Gebundenheit und gleichzeitige Unabhängigkeit der Gefühle zum Ausdruck zu bringen, werden sie aufgefaßt als »Folgeerscheinungen der Empfindungen und Vorstellungen, die durch deren Einwirkung auf jenen anderen Faktor zu stande kommen« oder als »Nebenwirkungen derselben Ursachen, die den begleitenden Empfindungen und Vorstellungen zu Grunde liegen« (S. 566). Wie bei den Temperatur- und Organempfindungen bilden auch bei den Gefühlen die verschiedenen Stärkegrade »zwei Zweige einer eindimensionalen Mannigfaltigkeit, die durch eine Indifferenzzone miteinander in Verbindung stehen, und deren Glieder die Kraft haben, sich bei gleichzeitiger Anwesenheit im Bewußtsein wechselseitig aufzuheben« (S. 364). Indessen kommt es nicht immer zu einer vollständigen wechselseitigen Aufhebung: »Die Lust einer wohlschmeckenden Speise und die Unlust heftigen Kopfschmerzes« können gleichzeitig erlebt werden, derselbe Gegenstand kann zu gleicher Zeit wohlgefällig und mißfällig wirken, wenn und insofern das betrachtende Subjekt mehrere Seiten und Beziehungen des Objektes nebeneinander aufzufassen vermag.

Wie die Affekte, d. h. die »starken, an Vorstellungen gebundenen Gefühle«, von mannigfachen körperlichen Veränderungen begleitet sind, so wirken in abgeschwächtem Grade auch die einfachsten Äußerungen des Gefühlslebens auf den Körper zurück. Zahlreiche Untersuchungen von Mosso, Féré, Lehmann u. a. haben den Einfluß der Gefühle auf Atmung, Blutzirkulation (Herztätigkeit, Blutfülle einzelner Körperteile, Puls) und willkürliche Bewegungen gezeigt. Bei der

Digitized by Google

Ausdeutung dieser Erscheinungen muß indessen große Vorsicht walten; denn »weder über ihre unmittelbare Verursachung sind wir im klaren, ... noch wissen wir das Geringste über ihren tieferliegenden Zusammenhang mit den selbst noch unbekannten zentralen Prozessen, die als die eigentlichen materiellen Äquivalente der Gefühle betrachtet werden müssen« (S. 585). (Forts. folgt.)

Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule

Von

P. Zillig in Würzburg

(Fortsetzung)

c) Erziehender Unterricht und Gesinnungsunterricht

Der Artikel verwechselt den erziehenden Unterricht mit dem gesinnungsunterricht. Wahrhaftig, wer an den Weg baut, hat viele Meister! der Gesinnungsunterricht geht aus auf Erweckung, Begründung, Bildung des religiösen sittlichen Willens, wenigstens in seinen Anfängen, auf Erhebung zur Anerkennung und Nacheiferung der religiösen, sittlichen Vorbilder, zum Glauben, zur Sittlichkeit, wenigstens in ihren ersten Entwicklungen. Eine schlichte Überlegung führt darauf, daß der Gesinnungsunterricht vor allem der Religions- und Geschichtsunterricht sei. Kein anderes Lehrfach hat wie diese die ausgesprochene Aufgabe, zur frommen, guten Gesinnung zu führen. Verdient nun der Religions- und Geschichtsunterricht, den Herbart-Ziller anstrebten und andere in ihrem Geiste auszubauen sich bemühten, den Hohn des Artikels? Kann der Artikel auf dem Gebiet der Religions- und Geschichtsmethodik etwas angeben, hinter dem etwa die religions- und geschichtsmethodischen Forderungen und Vorschläge Herbart-Zillers und ihrer ernsten Nachfolger in tiefer Beschämung zurückstehen müßten? Oder verdanken nicht gerade im Gegenteile beide Lehrgebiete jenen Meistern und denen, die treu in ihrem Sinne weiter arbeiteten, die wertvollste Förderung? Würden aus einer Reform des gewöhnlichen Katechismuslernens und des Leitfadenlernens in der Geschichte nach der Richtung, daß im Religionsunterricht der Sinn Jesu wachgerufen und gepflegt werde und zwar nach dem Beispiel der Lehrweise Jesu; daß im Geschichtsunterricht die abgeklärte vaterländische Gesinnung, die freudige Hingabe an die ethisch wertvollen Bestrebungen der Gemeinschaft erstrebt werde und zwar an der Hand der Höhepunkte in der nationalen

Digitized by Google

Entwicklung durch erhebenden Umgang nicht die heilsamsten Folgen auch in gesellschaftlicher Hinsicht zu erhoffen sein? Nach dem Artikel allerdings bleibe es besser beim Alten! So dient der Artikel dem pädagogischen Fortschritt!

Der Artikel gefällt sich darin, das, was die Ethik als Gesinnung bezeichnet, mittelbar als bedenklich für den Menschen hinzustellen und so dagegen einzunehmen. Ich will das hier vorläufig nur unterstreichen. Es sagt da der Artikel wieder über sich selber aus. Wie weit er davon entfernt ist, das Sittliche, das mit der Gesinnung im Menschen steht und fällt, das Christliche, das gerade darin innerhalb der möglichen Erscheinungsweisen des Religiösen seinen unvergleichlichen Vorzug besitzt, daß es ein Religiöses der Gesinnung ist, auch nur in etwas zutreffend einzuschätzen, offenbart sich hell und deutlich in der gänzlichen Verkennung der Bedeutung des Kampfes und Opfers für den sittlich religiös strebenden Menschen. Der Sittliche ist ihm wie ein Werther, das Gemüt des Sittlichen wie das Gemüt eines schmachtlappigen Weltschmerzlers! Der Artikel denkt aber auch, daß für das Gute und damit auch für den Guten kein Raum sei in der Welt. Der Friede des Menschen, der das Gute will, ist dem Artikel unbekannt; auch die Freude eines solchen Menschen selbst im Entsagen und äußeren Dulden; auch die Hoffnung, die da felsenfest vertraut, daß der endliche Sieg dem Guten gehöre, nicht dem Egoismus. Für den Artikel ist der sittliche Held ein Tor! Und dabei zieht durch den Artikel ein Ton, als ob der Artikel der Mund der Mehrzahl der bayerischen Lehrer wäre und ihres Herzens Meinung künden wolle! Der Gesinnungsunterricht ist übrigens vom Artikel besonders auffallend in die Auseinandersetzung über den Lehrplan hereingezogen. Nur noch in einem folgenden Punkt übertrifft in solchem gänzlich unmotivierten Hereinnehmen von Dingen, die nicht zur Erörterung stehen, der Artikel sich selber. Die Erfindungen über den Gesinnungsunterricht nehmen ja im Mythos über den Erziehungsunterricht eine hervorragende Stelle ein. Mir war's beim Lesen dieser Auslassung des Artikels über den Gesinnungsunterricht, als vernehme ich liebe Stimmen aus dem Jahre 1896.

d) Erziehender Unterricht und der pädagogische Beruf

Unbegründet und ungerechtfertigt ist weiter der Vorwurf des Artikels, daß diejenigen, die erziehenden Unterricht im Sinn hegen, sich vermessen, die Entwicklung der Menschennatur nach ihrem Kopf dirigieren zu wollen. Der erziehende Unterricht ist allerdings weit entfernt von Pessimismus. Und er hat Ursache zur Hoffnung.

Digitized by Google

Da der erziehende Unterricht in die Gedanken der Schüler eingreift, so erzeugt er auch Folgen in diese Gedanken hinein. Man kann das Sichheraufringen dieser Gedanken aus dem Zustande der Unklarheit und Verworrenheit zu jenem der Klarheit und Deutlichkeit verfolgen. Die Schüler finden sich bei ihrer Lerntätigkeit wohl. Schon die Ungehemmtheit der Äußerung empfinden sie als erquickend; vollends die wachsende Helligkeit und Bestimmtheit in den Vorstellungen, die Befreiung von Irrtümern und Schiefheiten, das Vordringen zur Wahrheit erfüllt sie mit Freude. Die Wirkung des Unterrichts auf das kindliche Bewußtsein ist derjenigen vergleichbar, welche ein gelungener Aufstieg aus den Niederungen mit ihrem Nebel und ihrer Düsterheit zu den Höhen mit ihrem Sonnenlicht und ihrer Aussicht im Bewußtsein des Wanderers hervorruft. Der Unterricht belebt das kindliche Selbstgefühl durch gelingendes Denken. Er erhebt zu größerer geistiger Freiheit durch die Stärkung des Selbstgefühls. Er weckt und vermehrt das reine Interesse. Das Erwachen des lauteren Interesse ist geknüpft an die Aneignung wertvoller, gehaltvoller Vorstellungen religiöser, ethischer, ästhetischer, theoretischer Art; seine Wurzeln sind der erhebende Umgang, die eindrucksfähige Anschauung, die Selbsttätigkeit nach jeder Richtung, und gerade auf solchen Umgang, solche Anschauung und auf ungehemmte Selbsttätigkeit stützt sich der erziehende Unterricht. Durch seine Folgen in das kindliche Geistesleben hinein wird der erziehende Unterricht zur Grundlegung für die Bildung des sittlichen Charakters. Er führt zur Wahrheit, an welcher dem Menschen etwas gelegen ist, er bereitet durch die Selbsttätigkeit vor auf die Selbstentscheidung und Selbstbestimmung in den Fragen des Lebens, er pflegt die Beurteilungsweise, ohne die sich der Mensch niemals zurecht finden kann, wenn er wählen und richten soll; er begründet den geistigen Reichtum, aus dem die Vernunft, das Gewissen die innere Hilfe für die Ausführung ihrer Forderungen nehmen.

Der erziehende Unterricht ist trotzdem unverträglich mit jeder Art von Anmaßung. Er ist im hervorragenden Sinn sittliches Handeln; denn er ist vorbehaltslose Hingabe an das einzelne Kind und schlichtes Trachten, es bei diesem richtig zu machen, ein Werk der Selbstentsagung und der Treue gegen die Geheiße des beruflichen Gewissens, Handeln ohne alle Furcht und ohne alles Begehren. Er ist Arbeit am Kind in Liebe und Demut. Er besorgt das Seine: er pflanzt, begießt; doch das Gedeihen, weiß er, steht nicht in seiner Hand. Ich möchte den kennen, der vom Gedanken des erziehenden Unterrichts wirklich ergriffen, dennoch mit dem Übermut und Frevel-

Digitized by Google

sinn eines Prometheus sich vermesse, Menschen zu formen nach seinem Sinn! Je mehr der Gedanke vom erziehenden Unterricht den Lehrenden durchdringt, desto tiefer wird in ihm die Erkenntnis, daß all sein Arbeiten Dienen sei, Dienen, auf daß das Kind den guten Willen zu seinem Willen mache; daß es aber dabei zuletzt auf das Kind selber ankomme, und daß er nichts vermöge, wenn das Kind widerstrebe; desto mächtiger erfaßt ihn aber auch die Zuversicht, daß eine geläuterte, hoheitsvolle Religion, daß eine edle Volksgeschichte, daß eine dem Idealen zugewendete Kunst und ein vom Geist der Wahrheit erfülltes Erkenntnisstreben ihrer Gewalt über das Gemüt sicher seinen, wenn nur das Gemüt nicht gänzlich vom Bösen und Schlechten, Häßlichen und Lügenhaften eingenommen und beherrscht wird. Die Macht des Gottlosen, des Verwerflichen, des Abscheulichen und Falschen über den werdenden Menschen hat, meines Wissens, noch kein ernster erziehender Lehrer bestritten. Allein auch den Baum, der keine Frucht verheißt, pflegt der erziehende Unterricht mit ausdauernder Geduld, auch dem Schäflein, das sich an unholde Stätte verirrt, das in Dornen verstrickt ist, geht er mit Erbarmen und freundlicher Hilfe nach: auch was dürre schien, mag sich wieder erholen und zu neuen Blüten ansetzen, auch was auf unrechten Weg entlaufen, mag wieder hingebracht werden auf den rechten Pfad. Aufgegeben wird keines. Solches Vertrauen hat allerdings der erziehende Unterricht, daß die Möglichkeit der Rettung für jedes Kind bestehe. Verdient er darum in einer Zeitung für Lehrer, das sind Erzieher, Zurechtweisung? Haben die Begründer des Gedankens vom erziehenden Unterricht, insonderheit Herbart, Ziller, in ihrer pädagogischen Tätigkeit oder ihren pädagogischen Schriften, je das Beispiel vermessener Einbildung und Überschätzung und damit Grund zu solcher Zurechtweisung gegeben? Hat die Vorlage des Artikels wegen ihrer Ausführungen zum Lehrplan den öffentlichen Vorhalt kecken Verwägens verdient? Zieht nicht gerade durch diese Ausführungen die ernste Mahnung, das Lehren nicht zu leicht zu nehmen, der Schwierigkeit in der Ausrichtung der Erziehungsaufgabe nie zu vergessen? Beruhen diese Ausführungen nicht gerade auf dem Bestreben, etwas mitzuhelfen an der Kräftigung des Verantwortlichkeitsgefühls für das einzelne Kind, an der Befestigung der Überzeugung, daß Erziehung, Bildung dem Kind in seiner Gegebenheit zu dienen haben, und daß alles Vorsehungspielen gegenüber dem Kind vom Übel und verwerflich sei?

Im übrigen soll hier gemerkt sein: Allem gesteht der Artikel mitbestimmenden, ja maßgebenden Einfluß auf die Charakterentwick-

Digitized by Google

lung zu, nur der Erziehung gemäß den Weisungen der pädagogischen Wissenschaft nicht. So gering schätzt er deren Wirkung auf den werdenden Menschen ein! Die Macht des Zufalls ist nach ihm größer als die Macht eines vom ethischen Geist geleiteten, durch eine rechte Erzieherpersönlichkeit getragenen, von einem wahrhaften Schulleben unterstützten, planmäßigen, auf die Gesetze des Bewußtseinslebens begründeten Handelns, die Macht der Gasse größer als die Macht der Bildung! Ist denn jenes Ergebnis des Zufalls, das der Artikel für Charakter hält, nicht verschieden von der Persönlichkeit, welche die Ethik dem Menschen als Lebensziel vorhält und die Erziehung zu verwirklichen sucht?

Der Artikel erachtet es für angezeigt, an diejenigen, die erziehenden Unterricht im Sinne haben und ausführen wollen, die Aufforderung ergehen zu lassen: Laßt den Unterricht Unterricht sein und bleiben! In dieser bescheidenen Aufforderung liegt das deutlichste Selbstzeugnis für die Abhängigkeit des Artikels vom Mythos über den erziehenden Unterricht, das deutlichste Selbstzeugnis dafür, daß der Artikel nicht auf Einsicht in Lehre und Praxis des erziehenden Unterrichts sondern auf Einbildungsvorstellungen und umlaufenden Meinungen von demselben fußt. Ich frage: Wer hat das Lehren in den Schulen erst zum Unterricht im Sinn einer veredelnden geistigen Wechselwirkung erhoben? Ist der Gedanke des Unterrichts durch andere als die großen Vertreter des erziehenden Unterrichts in seinem Sinn erkannt und begründet worden? Wer hat dem Unterricht Weg und Mittel gewiesen? Man darf gespannt sein auf die Nachweisungen, welche der Verfasser des Artikels darüber geben wird.

Der Aufforderung des Artikels muß man die andere entgegenhalten: Laßt den Unterricht, den der Artikel meint, den Lernunterricht, erst Unterricht im pädagogischen Sinn werden und als solchen zunehmend sich vervollkommnen. Dieser Unterricht hat vom rechten Unterricht nichts wie den Namen; macht ihn nun auch zum Unterricht im Geist und in der Wahrheit! Gebt ihm die pädagogischen Gesichtspunkte, die ihm abgehen! Weist ihn die psychologischen Wege, die er mißachtet! Sichert ihm die innerlich wirkungsfähigen Mittel, die bei ihm heute noch nichts gelten!

6. Vom Zwecke der Schule, dem Fortschritt, der Verbindung und Folge des Unterrichts, von der Schulorganisation und Lehrerbildung im Hinblick auf den Lehrplan

Der Artikel wirft noch einen Berg von Fragen auf, deren jede einzelne den Gegenstand einer Abhandlung abgeben könnte. Es ist

Digitized by Google

unmöglich, hier ausführlich darauf zu antworten. Aber ohne alle Erwiderung darf man daran gleichwohl nicht vorübergehen, denn sie fordern zu dringend zur Prüfung auf. So sei vorläufig wenigstens das nachfolgende dazu angemerkt. Für die wenig geordnete Aufeinanderfolge und die öfters nicht sogleich offenliegende Herannahme dieser Fragen überhaupt bei der Besinnung auf den Lehrplan für die Volksschule ist der Artikel verantwortlich.

a) Sinn der Schule

Wir fanden bereits, daß der Artikel über den Gedanken vom erziehenden Unterricht geschichtlich nicht orientiert ist. Dem ist nun anzufügen: der Artikel ist auch über den Sinn der deutschen Schule im allgemeinen und der bayerischen im besonderen geschichtlich nicht orientiert. Der Leser möge sich hier noch einmal zurückrufen, was aus der Geschichte der Bildung im früheren schon heranzunehmen war. Die deutsche Schule kann man weder in ihrem Ausgang noch in ihrer Fortentwicklung ablösen von den geschichtlichen Mächten, welchen die deutsche Kultur überhaupt ihren Ursprung und Fortschritt verdankt. Wenn auch selbst im 20. Jahrhundert noch in Bezug auf die Bestimmung und Wirksamkeit der deutschen Schule Ansichten gehegt und öffentlich vertreten werden, die sich sehr nahe mit jenen berühren, welche wohl in den Zeiten der Zünfteblüte auch in die Schulen Eingang gesucht und gefunden hatten, so ändert das doch nichts an der gesicherten geschichtlichen Tatsache, daß die deutsche Schule ihre Wurzeln im Boden des Christentums hat und ihre innere Entfaltung den geistigen Einflüssen des Humanismus, noch mehr der Reformation und in ganz besonderem Maße der Aufklärung verdankt. Dieses gibt sich gerade in der Bestimmung ihres Zweckgedankens kund. Denn wie mannigfaltig auch im einzelnen die Aussagen über den letzteren lauten, so darf man doch als Ergebnis der geschichtlichen Ausgestaltung desselben die Forderung hinstellen, daß die deutsche Schule eine Stätte der Bildung zum wahren Menschentum sei, welchem Gesichtspunkt sonstige Rücksichten sich unterzuordnen haben. Der Zweckgedanke der deutschen Schule, wie er sich aus der deutschen Bildungsgeschichte in ihren Zusammenhängen mit der allgemeinen Kulturentwicklung des deutschen Volkes ergibt, erhebt sich also turmhoch über den bloßen Nützlichkeitsberuf, den der Artikel für die Schule übrig hat. Als Stätte der Bildung zum wahren Menschentum ist die deutsche Schule eine Stätte der Erziehung im eminenten Sinn. Ich darf wohl hier hervorheben, daß sich der Bildungsgedanke, wie er dem erziehenden Unterricht vor-

Digitized by Google

schwebt, mit dem Zweckgedanken der deutschen Schule, wie er sich als Resultat der deutschen Bildungsgeschichte ergibt, vollkommen deckt; nur empfängt dieser Zweckgedanke im Bildungsgedanken des erziehenden Unterrichts erhöhte Deutlichkeit und in der sorgfältigen Beziehung auf Christentum und Nation die notwendige Bestimmtheit. Es begründet hauptsächlich den Ruhm des deutschen Volkes in der Geschichte der Menschheit, daß es in der Erfassung des Sinnes der Schule so vielen anderen Völkern voranleuchtet; daß ihm die Schule kein bloßes Werkzeug zur Gewinnung und Mehrung äußeren Wohlseins ist, sondern zuerst als eine Anstalt zur Vermittlung allgemein menschlicher Bildung und damit der Erziehung gilt. Was sodann die bayerische Schule noch im besonderen anbelangt, so ist es gerade bei ihr klar und unzweideutig ausdrücklich festgelegt, daß sie vor allem eine Stätte christlicher Erziehung sein solle — auch im Bereich des Unterrichts, eine Tatsache, die freilich gerade durch einen schmeichelnden falschen Patriotismus noch ganz neuerdings zu verdunkeln versucht wurde und manchenorts, wo sie gerade in aller Helligkeit bewußt sein sollte, unter dem Einfluß irreleitender Meinungen gänzlich vergessen scheint. Im übrigen verdient beachtet zu werden, daß der Artikel mit seiner Meinung über den Sinn der Schule sich nicht an die Geschichte der deutschen Pädagogik und noch weniger an die Wissenschaft der Pädagogik anschließt, sondern zum dritten Male die Eltern zum Sprachrohr seiner eigenen Auffassung macht. Er verzichtet also gerade in einem der allerwichtigsten Punkte, in der Zweckbestimmung unseres Berufs, auf die Führung durch die großen Denker und großen Schöpfer auf dem Gebiete der Geistesbildung, auf die Führung durch die strenge überlegende, in Freiheit prüfende Wissenschaft und macht den Beruf in dem entscheidensten Begriffe, im Zweckbegriffe, abhängig von der zufälligen Ansicht Gevatters Schuster, Schneider und Handschuhmacher.

b) Unser Beruf

Die Pädagogik lehrt allerdings die Schule als Hilfe der Familie anzusehen. Aber nicht darum, daß die Kinder in der Schule die Kenntnisse, Geschicklichkeiten und Fertigkeiten fürs Leben, das ist fürs spätere Fortkommen und Wohlbefinden, erlernten, die ihnen das Haus nicht mitzuteilen vermöchte, sondern gerade um der Erziehung der Kinder willen. Und zwar heute aus noch viel dringenderem Bedürfnisse denn je zuvor. Die Pädagogik anerkennt im Unterricht die stärkste erziehende Kraft. Wie viele Familien wären nun im stande, aus eigenem Vermögen pädagogischen Unterricht zu erteilen? Wie

Digitized by Google

viele Familien hätten, von allem andern abgesehen, auch nur die erforderliche Zeit dazu, sich mit den Kindern geistig veredelnd abzugeben? Bei Tische? Des Abends? Wer kennt nicht die Erziehungsnot, die in so vielen Familien, und keineswegs nur etwa in den Kreisen der Armut, besteht? Wer hätte noch keine Erfahrung gemacht von dem Niedergang des Familienlebens und der fortschreitenden Auflösung der Familie, und wiederum nicht nur dort, wo die bittere Not, der verzehrende Kampf ums Dasein die Menschen stumpf und innerlich roh macht? In den besseren Familien sogar besteht doch die Erziehung tatsächlich zumeist in der Aufstellung von Geboten, der Äußerung von Lob oder Tadel und Mahnung, in der Austeilung von Lohn oder Strafe. Erhebender Umgang wird nicht so häufig gepflegt. Darüber können gerade wir Lehrer, zumal die Lehrer der Kleinen, doch ziemlich verlässige Erfahrungen sammeln. Oder in wie vielen Familien werden die Kinder religiös, vaterländisch, ästhetisch angeregt? In wie vielen werden die großen Feste der Kirche, die Gedenktage des Volkes innerlich mitbegangen? wird das sittliche Urteil geweckt, der sittliche Geist gepflegt, die Einsicht in die sittlichen Ideen angelegt? wird die Religion Jesu in die Gemüter gepflanzt? wird der wahre Gemeinsinn, der Anschluß an die wertvollen Interessen der Gesellschaft wach gerufen? werden die Kinder hingeleitet zur deutschen Dichtung und zum deutschen Liede als dem Jungbrunnen innerer Läuterung und Beseligung? zur deutschen Kunst als dem Zeugnis deutschen Schönheitsstrebens? zur Heimat, zur Natur als den Quellen der Gemütsinnigkeit und eines freien Wahrheitsgeistes?

Hierzu kommt noch, daß das deutsche Volk, gleich dem Heros der Sage, jetzt am Scheidewege steht. Infolge des mächtigen Einflusses der naturwissenschaftlichen Denkweise auf Lebensauffassung und -Gestaltung der Massen durch Vermittlung einer außerordentlich angewachsenen popularisierenden Literatur, dann namentlich auch infolge der gewaltigen Verschiebungen in den Bereichen der Arbeit und der Wirtschaft, so wie infolge der hiermit aufs engste verknüpften neueren sozialen und politischen Bestrebungen droht die Gefahr, daß das Leben der einzelnen wie der Verbände mehr und mehr den Gesichtspunkten des Nutzens oder Schadens, der äußeren Besitzmehrung und der Machterweiterung, untertan werde. Wer hätte da den wichtigen durch nichts ersetzbaren Beruf, auf die Gemütsveredlung der Jugend Bedacht zu nehmen, wenn nicht die deutsche Schule?

Digitized by Google

c) Erziehung gemäfs der Pädagogik und Erziehung in Pensionaten ...

Wie mochte der Artikel die Erziehung, wie sie in Pensionaten, das sind häufig bloße Erwerbsunternehmungen, in Internaten, wie wir sie zum teil in unseren Seminarien selbst gekostet haben, in Waisenhäusern, die häufig in klösterlichem Geiste geleitet werden, tatsächlich geübt werden mag und die Erziehung getreu nach der Anweisung der Pädagogik ohne weiteres vermengen? Wie mochte er die Unterweisung, die etwa in den genannten Anstalten erteilt wird, und wovon wir doch von unserem Seminarunterricht hier selber die persönliche Erfahrung haben, mit dem erziehenden Unterricht, wie ihn die großen deutschen Lehrer, Denker und Männer von der geistigen und persönlichen Bedeutung eines Herbart, Ziller, vor Augen hatten und anstrebten, in Einen Topf werfen? Weiß der Artikel nicht, daß beispielsweise unser Seminarunterricht öfters alles, nur kein erhebender, charakterbildender, den wissenschaftlichen Sinn fördernder Unterricht, und das Internatsleben im Seminar öfters alles, nur keine Zucht zu männlichem Wesen, zu Überzeugungsfestigkeit und freier Selbstbestimmung war? Möchte er am Ende gar die dunklen Geschichten, die da und dort von den Erziehungsanstalten, welche er nennt, umgehen und die geheimen unschönen Handlungen, von welchen zuweilen aus solchen Anstalten etwas verlautet, der Erziehung nach der Anleitung der Pädagogik aufhängen? Oder wäre es besser, auf Erziehung in der Schule, ja überhaupt zu verzichten? Das entspräche wenigstens der Ansicht des Artikels, daß vor allem der Zufall über das innere Schicksal des Menschen entscheide. (Forts. folgt.)

Die preussische Mittelschule nach ihrer geschichtlichen Entwicklung

Von

Dr. **B. Maennel**, Mittelschulrektor zu Halle a. S.

(Schluß)

Zu dem, lediglich praktischen Bedürfnissen entsprechenden, Vorgehen der Städte gesellten sich mittlerweile theoretische Erörterungen. Es wurde die Mittelschulangelegenheit auch literarisch bearbeitet.[1])

[1]) Vergl. Magers Deutsche Bürgerschule vom Jahre 1840, neu herausgegeben von Eberhardt. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1888. — F. Otto, Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule. Leipzig, Merseburger, 1871. — P. Richter erwähnt a. a. O. noch Windhorn, Der Mittelstand und die Mittelschule. Barmen 1853.

Digitized by Google

Leider ist gerade die Auseinandersetzung, die Schneider und v. Bremen eine sehr verdienstvolle Denkschrift nennen, und welche in der bereits mehrfach erwähnten Preußischen Statistik als eine Anregung bezeichnet wird, die es verdient, der Vergessenheit entzogen zu werden, im Buchhandel nicht erschienen. Und doch hat gerade sie die Anregung gegeben zu einer planmäßigen Ordnung des mittleren Schulwesens in Preußen. Diese Denkschrift »Über die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen zu Berlin« ist vom damaligen Berliner Stadtschulrat Dr. Hofmann im Jahre 1869 dem Berliner Magistrate vorgelegt worden. Nur auszugsweise ist sie in den vorbezeichneten Werken (Schneider und v. Bremen, Preuß. Statistik) veröffentlicht worden. Sie enthält folgende Gedankengänge: Für Kinder bemittelter Leute, die die Schule mit der Konfirmation verlassen wollen, also für die Kinder des mittleren Bürgerstandes, hat es bisher an Schulen gefehlt. Auch zum Zwecke einer Förderung des niederen Gewerbestandes bedarf die in ihn hineinwachsende Jugend einer den Anforderungen der jetzigen Zeit entsprechende Bildung. Die zur Befriedigung dieses Bedürfnisses zu errichtende Mittelschule kann eine geringere Schülerzahl in den Klassen und bessere Lehrmittel und Lehrkräfte beanspruchen als die Gemeindeschule. Die Ausbildung zu den bürgerlichen Berufszweigen ist aber bei aller Verfolgung höherer Unterrichtsziele nicht so hoch zu schrauben und so zu verteuern, daß nach dem jetzigen Stande des Geschmackes und des Wohlstandes die höheren Leistungen nicht begehrt oder doch nicht nach ihrem Werte bezahlt werden würden. Es ist als die richtige Grenze für den Unterricht in diesen Schulen das 15. Lebensjahr nach einem neunjährigen Kursus festzusetzen. Als wöchentliche Stundenzahl wird bei Schülern unter 10 Jahren 24, und bei den anderen 30 anzusetzen sein, wobei aber die Turnstunden noch nicht eingerechnet sind. Nach einer Erörterung über die Auswahl der in den Lehrplan der Mittelschule aufzunehmenden Gegenstände, wird der Gedanke abgewiesen, daß die Mittelschulen als Fachschulen eingerichtet werden könnten. Die realen Fächer sollen ihre gebührende Berücksichtigung finden, und zwar zugleich mit der Aufgabe, die Geisteskräfte zu stärken. Somit fallen in der Mittelschule die Zwecke der allgemeinen Bildungsanstalt und der Fachschule zusammen. Die Lehrgegenstände, deren Kenntnis im Berufsleben wohl verwendet werden kann, verdienen hier vorzügliche Beachtung, auch wenn sie weniger als andere zur Ausbildung der Geisteskräfte sich eignen. Bezüglich des von den Lehrern an der Mittelschule nachzuweisenden Bildungsganges fordert die Denkschrift: Das Unterrichtsziel kann mit Sicher-

Digitized by Google

heit nur dann erreicht werden, wenn der wissenschaftliche Unterricht in den drei oberen Klassen solchen Lehrern übertragen wird, die auf Grund von Universitätsstudien und -prüfungen die Fähigkeit nachweisen können, in ihren Fachgegenständen bis in die oberen Klassen einer höheren Lehranstalt zu unterrichten. Der Unterricht in den unteren und mittleren Klassen kann mit Erfolg von solchen Elementarlehrern erteilt werden, die ihre auf den Seminarien erworbene, für Mittelschulen nicht genügende, Vorbildung durch weitere Studien befestigt und erweitert haben.

Die »lichtvollen Darstellungen« der in ihren Hauptgedanken wiedergegebenen Denkschrift gaben nun dem im Jahre 1872 ins Amt getretenen Minister Dr. Falk Veranlassung zu Verhandlungen über eine Neuordnung des gesamten Schulwesens im Preußischen Staate. Eine Anzahl von Schulmännern und von Vertretern der einzelnen politischen Parteien aus den gesetzgebenden Körperschaften wurde zu diesem Zwecke in den Jahren 1872 und 1873 nach Berlin berufen. Während im Oktober 1873[1]) verschiedene Fragen des höheren Schulwesens erledigt wurden, bei welchen auch die Mittelschule in ihrem Verhältnisse zur Realschule gelegentliche Erwähnung fand, war bereits im Juni 1872 die Einrichtung der Mittelschule in den Kreis einer besonderen Beratung gelangt bei der Erledigung von Fragen des Volksschulwesens. Ja, die Vorbereitung für die Mittelschulangelegenheit wurde einer Subkommission übertragen, zu welcher u. a. auch der Hauptlehrer F. W. Dörpfeld gehörte. Die Ergebnisse jener Vorverhandlungen sind zum amtlichen Ausdrucke in den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 gekommen.

In einer dem Lehrplane der Mittelschule voraufgehenden allgemeinen Verfügung heißt es dort hinsichtlich ihres Zweckes: Unter dem Namen von Bürger-, Mittel-, Rektor-, höheren Knaben- oder Stadtschulen sind bereits gegenwärtig eine beträchtliche Anzahl von Unterrichtsanstalten vorhanden, die einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versuchen, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht. Andrerseits berücksichtigen sie aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sogenannten Mittelstandes in größerem Umfange, als dies in höheren Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann. Es entspricht den Anforderungen der Gegenwart nicht nur, die bestehenden Anstalten dieser Art weiter zu entwickeln, sondern auch die Neuerrichtung derselben seitens der Gemeinden tunlichst zu fördern. In den Kreis dieser Mittelschulen fallen die

[1]) Vergl. Zentralblatt f. d. ges. Unterrichtsverwaltung in Preußen. 1874.

Digitized by Google

Schulen, die neben den Volksschulen des Orts bestehen und mindestens fünf aufsteigende Klassen mit einer Maximalzahl von je 50 Schülern haben. Als Grundlage ihres Aufbaues ist der auf sechs aufsteigende Klassen berechnete Lehrplan gegeben, der ausdrücklich eine Vermehrung in der Zahl der aufsteigenden Klassen, wie eine Erweiterung der Lehrziele nicht ausschließen will. Den höheren Lehrzwecken der Schule haben die an ihr amtlich tätigen Lehrer und Leiter durch das Ablegen einer besonderen Prüfung zu entsprechen.

Wenn nun nach diesen Allgemeinen Bestimmungen das Wesen der eigentlichen Mittelschule bezeichnet werden soll, so ist folgendes aufzuführen: Sie läßt eine kürzere Lehrzeit zu als die höhere Lehranstalt. Von ihren Leitern und Lehrern fordert sie nicht die akademische Bildung und kann deswegen mit einem geringeren Kostenaufwande errichtet und unterhalten werden. Ferner ist sie nicht ausschließlich für Knaben bestimmt, sondern es kann auch Mädchen-Mittelschulen geben. Andrerseits erwirbt sie ihren Schülern keine Berechtigungen. Ihr Lehrplan verfolgt weitergehende Ziele in den Lehrgegenständen der Volksschule und fügt diesen den Unterricht wenigstens einer fremden Sprache zu. Damit hängt es zusammen, daß von ihren Lehrern eine höhere Lehrbefähigung gefordert wird als von den Volksschullehrern, und daß die Schülerzahl in den einzelnen Klassen niedriger bemessen wird.

Die oberste Verwaltungsbehörde wollte aber bei diesen knappen gesetzlichen Bestimmungen nicht stehen bleiben. Es kam ihr darauf an, die nun einmal bestehende Vielgestaltigkeit des mittleren Schulwesens in Preußen nicht schroff zu beseitigen. In wohlmeinendem Interesse hatte der Minister in einem Erlasse vom 19. März 1873 zugestanden — um eben der Ausbildung eines tüchtigen Mittelstandes möglichst freie Bahnen zu geben — daß auch mehrklassige Volksschulen in ihren Oberklassen nach dem Lehrplane der Mittelschule arbeiten. Durch diesen Erlaß wurde die zwischen Volksschule und Mittelschule kaum gezogene Grenzlinie fast wirkungslos gemacht. Die Provinzialbehörden duldeten nämlich nunmehr den Fortbestand von gehobenen Volksschulen oder die fortdauernde Aufnahme fremdsprachlichen Unterrichts in dem Lehrplane von Volksschulen. »Es ist dies« — so gesteht die Unterrichtsverwaltung selbst ein[1]) — »die Ursache von manchen Schwierigkeiten geworden, namentlich nachdem die Richtigkeit des bisher festgehaltenen Begriffes der Volksschule in

[1]) Vergl. Schneider und Bremen, Das Volksschulwesen im Preußischen Staate. III. S. 553.

Digitized by Google

Zweifel gezogen worden ist.« Aber auch nach der höheren Schule hin gilt die Grenzscheide als nicht sicher. Zwar hatte das Ministerium in einem Erlasse bereits vom 21. Februar 1865 erklärt:[1] »— Die Grenzscheide zwischen den höheren Schulen und den Elementarschulen bildet die Berechtigung zu gültigen Abgangsprüfungen. Alle Schulen, denen diese Berechtigung fehlt, gehören zur Kategorie der Elementarschulen, selbst dann, wenn in ihnen eine über das Ziel der Elementarschule hinausgehende sprachliche oder Realbildung angestrebt wird, oder die Qualifikation ihres Vorstehers durch akademische Studien bedingt ist.« Obwohl nun m. E. bisher keiner der bestehenden preußischen Mittelschulen die Berechtigung zu einer Abgangsprüfung zuerteilt worden ist, so wird unter den Vertretern des höheren Schulwesens doch der Befürchtung Ausdruck gegeben, daß die Mittelschulen infolge ihres neuesten Entwicklungsganges »sehr viele von den Elementen in sich aufnehmen, die ihrer sozialen Lage und den Lebenszielen nach auf die Realschule gehörten«.[2] Ja, es wird von ihnen als die nächste Aufgabe der Unterrichtsverwaltung bezeichnet, »den Charakter der mittleren Schulen vollkommen klar und fest zu bestimmen, sie gegen die höheren Schulen ebenso scharf abzugrenzen wie gegen die niederen Schulen, damit die jetzt bestehende Verwirrung und gegenseitige Störung innerhalb des Unterrichtsorganismus aufhört und durch Neuregelung des Mittelschulwesens ein einheitlicher Geist in das gesamte preußische Schulsystem eingeführt wird«.[3] — Der jetzt bestehenden Verwirrung hatte man aber bereits beizukommen versucht. Zunächst war in den Ausführungsbestimmungen[4] zu dem Pensionsgesetze der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen vom 6. VII. 1885 die bisherige Zweiteilung des Schulwesens fallen gelassen und dafür eine Dreiteilung gesetzlich festgelegt worden. Es wurden diejenigen neben den wirklichen Volksschulen eines Ortes bestehenden öffentlichen Schulen, die, obwohl nicht zu den eigentlichen höheren oder Gelehrtenschulen gehörend, doch ihrer gesamten Organisation oder ihren ganzen Endzwecken nach ihren Zöglingen eine über die Aufgaben und das Ziel der obligatorischen Volksschule hinausgehende höhere Bildung zu geben erstreben, als öffentliche Volksschulen nicht mehr angesehen. Die Verwaltungsbehörde fing seit 1885 an, schulgesetzliche Bestimmungen ge-

[1]) Vergl. Schneider und Bremen. II. S. 115.

[2]) Vergl. R. Wegener, Das Verhältnis der Realschule und Mittelschule in Preußen. Leipzig, B. G. Teubner, 1901.

[3]) a. a. O. S. 17.

[4]) Vergl. Zentralblatt 1886. S. 387.

Digitized by Google

sondert für die Volksschulen und für die mittleren Schulen[1]) zu erlassen. Dem vorerwähnten Pensionsgesetze folgte das Gesetz, betreffend die Feststellung von Anforderungen für Volksschulen vom 26. V. 1887, weiterhin das Gesetz über die Erleichterung der Volksschullasten vom 14. VI. 1888 und vom 31. III. 1889, sowie das Gesetz über die Ruhegehaltsklassen vom 23. VII. 1893 und schließlich das Besoldungsgesetz vom 3. III. 1897. In allen diesen Bestimmungen kommen die in ihrem Bestehen durch das Gesetz vom Jahre 1885 anerkannten mittleren Schulen direkt nicht in Betracht. Aber wenn im Schullastengesetze vom Jahre 1888 der Staat für die Erhaltung der öffentlichen Volksschulen unter der Bedingung Zuschüsse gewährt, daß das Schulgeld an diesen Schulen ganz in Wegfall kommt, so hat diese Zusicherung für die Mittelschule folgende direkte Wirkung: Für die nach den Allgemeinen Bestimmungen vom Jahre 1872 eingerichtete Mittelschule leistet der Staat keinen Zuschuß; für ihren Besuch darf Schulgeld erhoben werden. Dieser finanzielle Gesichtspunkt gab nun den Städten Veranlassung, die sogenannten gehobenen Volksschulen, Stadt- und Bürgerschulen eingehen zu lassen, wenn eben neben Volks- und höheren Schulen noch eigentliche Mittelschulen bestehen sollten. Dazu trat aber noch eine weitere Beeinflussung durch die Unterrichtsverwaltung zu Tage, und zwar geschah es wiederum aus finanziellen Gründen: Die Mittelschullehrer erhielten einen lang ersehnten gesetzlichen Rückhalt durch das am 11. VI. 1894 verabschiedete Gesetz über das Ruhegehalt der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen nicht staatlichen mittleren Schulen, und die Fürsorge für ihre Hinterbliebenen.[2]) Dies Gesetz ist die erste das Verwaltungsgebiet der Mittelschule direkt betreffende behördliche Kundgebung. Ihre Bedeutung liegt aber auch darin begründet, daß sie im Anschlusse an die Allgemeinen Bestimmungen vom Jahre 1872 es unternahm, den Begriff der Mittelschule von neuem abzugrenzen. Nach ihr sind mittlere Schulen diejenigen Unterrichtsanstalten, die allgemeinen Bildungszwecken dienen und welche weder zu den höheren Schulen noch zu den öffentlichen Volksschulen, noch zu den Fachschulen und Fortbildungsschulen gehören. — An Kürze läßt ja diese Begriffserklärung wenig zu wünschen übrig. Ihre Merkmale sind aber zu einem großen Teile negativen Charakters. Die negative Be-

[1]) Die behördliche Regelung der höheren Schulen kann hier unerwähnt bleiben. Die Volksschulen müssen aber um deswillen berücksichtigt werden, weil sie einen mittelbaren Einfluß auf die Mittelschulen ausgeübt haben.

[2]) Vergl. Zentralblatt 1894. S. 591 ff.

Digitized by Google

griffsbestimmung kommt eben daher, daß der heutigen Mittelschule in ihrer gesetzlichen Grundlage positive Ziele fehlen. Diesen Mangel beseitigt auch nicht der letzte Erlaß des Herrn Ministers vom 2. X. 1903. Dieser läßt bekanntlich zu, daß einer Volksschule Klassen mit einem höheren Unterrichtsziele angegliedert werden, und daß nach einem gemeinsamen Unterbaue eine Gabelung in Volksschul- oder Mittelschulklassen an ein und derselben Schule eintreten darf. Von einer Festlegung von Zielen und einer allgemeinbindenden Organisation spricht aber auch diese ministerielle Kundgebung nicht. Infolge dieses unbehobenen Mangels schwankt die Auffassung über Begriff und Aufgabe der Mittelschule innerhalb der anderen Schulgruppen mit gefestigter Organisation hin und her. Es fehlt ihr bei dieser unsicheren Sachlage wohl nicht an einigen Freunden, die von der Notwendigkeit ihres Daseins überzeugt sind; größer erscheint aber die Anzahl ihrer Feinde. Mit niemand soll sie es verderben; weder darf sie sich überheben über die Volksschule, noch wird ihr gestattet, der höheren Schule bescheidene Ziele abzunehmen. Möge eine baldige gesetzliche Regelung diesem Schwanken ein Ende bereiten!

Für denjenigen aber, der den vielfach verschlungenen Pfaden der geschichtlichen Entwicklung bis zu Ende gefolgt ist, wird sich die preußische Mittelschule darstellen als eine Gründung aus der philanthropinistischen Gedankenwelt heraus. Sie will als solche noch heute in den mittleren und noch mehr in den oberen Klassen vorwiegend realistischen Zwecken dienen auf dem Grunde einer auch durch neusprachliche und mathematische Kenntnisse, sowie durch Forderungen einer zeichnerischen Fertigkeit erweiterte, abgeschlossene Volksschulbildung. Auf diesem — neuerdings durch gesetzliche Vorschriften bisher noch nicht abgegrenzten — Wege dient die Mittelschule vor allem den praktischen Bedürfnissen des zukünftigen, zu einer gewissen bürgerlichen Selbständigkeit anstrebenden männlichen, wie weiblichen, Bewohners der kleinen und großen Städte. Sie kann aber zugleich auch dem Nebenzwecke gerecht werden: nämlich vorwiegend in den unteren Klassen eine Vor- und Übergangsschule zu jeder höheren Schule sein.

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

Dr. H. Keferstein-Jena †

Am 25. April d. J. verschied der Seminaroberlehrer a. D. Dr. Horst Keferstein in Jena, der als Lehrer, Redner auf Versammlungen, pädagogischer Schriftsteller und durch seinen sozialen Sinn einen geachteten Namen in weiten Kreisen sich erworben hat. Als Sohn eines Jenaer Diakonus und spätern Dorfgeistlichen hat er eine herzlich-frohe Kindheit, eine strenge, an Entbehrungen gewöhnende Jugend und eine strebensfrohe Studienzeit gehabt. Er studierte in Halle, Jena und Tübingen Theologie, wandte sich dann aber, dem innern Drange folgend, dem Lehrerberufe zu und studierte neben Philosophie, Philologie, Geschichte, Geographie, Germanistik vor allem Pädagogik mit allen ihren Hilfswissenschaften. Sein freier Blick, seine nie rastende Arbeit und sein stetes Vor- und Aufwärtsstreben hatte viel Anregung vom Vater erhalten, der ein tüchtiger Musiker und feiner Kenner der klassischen Musik war und die angesehensten Komponisten seiner Zeit in seinem Hause sah und sich auch durch belletristische Schriften hervortat. Unser Dr. Keferstein hat auch das Glück gehabt früh in den geistigregen und wissenschaftlich-ernsten Kreisen der Universitäts-Professoren und hervorragender Gelehrten, Dichter und Führer der Nation verkehren zu dürfen, wie er auch weiterhin von seinem Bildungsdrange veranlaßt wurde, das deutsche Vaterland nach den verschiedensten Richtungen zu durchwandern und Dänemark, Schweden, Holland, Belgien, England, Schottland, Frankreich, die Schweiz, Italien und Rußland zum Teil wochenlang und öfters, schon von seiner Gymnasiastenzeit her, die er in Schulpforta und Weimar verbrachte, zu besuchen. Dazu trat seine Vorliebe für die griechischen und lateinischen Klassiker, für Luther, Comenius, den alten Fritz, Pestalozzi, Herder, Arndt, Fichte, Schleiermacher, Rothe u. a., deren Schriften er genau

Digitized by Google

kannte. Gleichzeitig hing er mit ganzem Herzen am Vaterlande und seinem Wohlergehn und an seinem, ihm so lieben Jena. Sein vielseitiges Wissen, sein klarer Verstand, sein liebewarmes Herz, seine tiefe, aber freie protestantische religiöse Anschauung, aus der heraus er die Simultanschule verteidigte, und seine Pestalozzinatur, besonders den Kindern, allen Vorwärtsstrebenden und den Armen gegenüber, kamen seinem Lehramte zu gute. Er hatte eine so tief gegründete, sichere Lebensanschauung, war mit dem Streben und Ringen des menschlichen Geistes, dem Werden und Wachsen der kindlichen Seele, mit den Erziehungszielen der großen Pädagogen und den Führern der Nation so vertraut, daß es eine Freude war mit ihm dies oder jenes Gebiet der Schule und sozialen Fürsorge zu betreten. Immer gab er Auskunft, Anregungen, Fingerzeige, und eine herzliche Freude war's, in sein reines, glückliches, tiefes Gemüt Blicke tun zu können.

Als Lehrer an mittleren und höhern Knaben- und Mädchenschulen, an Instituten und Kaufmännischen Handelsschulen und als Redner in kaufmännischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Vereinen in Dresden, als Direktor einer großen, weithin bekannten Erziehungsanstalt und höhern Mädchenschule in Jena und als Oberlehrer am Lehrer- und Lehrerinnen-Seminar in Hamburg, ferner als Redner auf mehreren Lehrerversammlungen und als unermüdlicher, erfolgreicher pädagogischer Schriftsteller hat er sehr viel Dank und Liebe geerntet. Oft genug hat er schwererziehbare Knaben zur Freude der Eltern auf die rechten Wege geleitet, schwierige örtliche Organisations- und Lehrplanfragen und allgemeine, brennende pädagogische und soziale Zeit- und Tagesfragen mit Geschick und Glück bearbeitet. Mit vielen angesehenen führenden Schulmännern und Gelehrten stand er im nahen Verkehr. Von den Schriftleitern pädagogischer Zeitschriften und von Verlegern hat er ehrenvolle Aufforderungen zur Mitarbeit und Herausgabe von Büchern erhalten. Die Titel seiner Bücher und Aufsätze füllen Druckseiten. Seine Arbeiten über Luther, Comenius, Rothe, Schleiermacher, E. M. Arndt und Herder, seine pädagogischen Wanderungen, seine Berufsethik, seine sozialen Schriften und seine Beiträge zu Sammelwerken sind reiche pädagogische Quellen und wirken über unsere Zeit hinaus. Zugleich war doch auch sein Haus und Heim seine Welt. Gott hat ihn auch hier reich gesegnet. In seiner Menschenkenntnis, seinem Wissen, in der Liebe zur Natur, in der Freude am Gedeihen des Vaterlandes und in seinem geklärten, religiösen Gemüt gehört er zu den geistigen Führern des Volks, die nicht vergessen werden und denen viele in Liebe und Dankbarkeit verbunden bleiben. W.

Digitized by Google

2. Evangelischer Religionsunterricht

Reukauf-Heyns »Grundlegung und Präparationen«

Von Dr. G. von Rohden-Düsseldorf

(Schluß)

3. Das Unternehmen, die Arbeit der historisch-kritischen Forschung unmittelbar in den Dienst des Religionsunterrichts zu stellen, wird in der pragmatischen Geschichte des alten Bundes wohl seine schwerste Probe zu bestehen haben. Wie andere literarische Versuche, z. B. Steudels einschlägige Bücher, zeigen, liegt die Gefahr nahe, das was zur Zeit grade als Ergebnis der Forschung gilt, ohne weiteres dem Schulunterricht aufzudrängen. Dabei kommt aber, wie ich seinerzeit in Bezug auf Steudel nachgewiesen zu haben glaube, ein pädagogisch so unmögliches Monstrum heraus, daß die konservativen Theologen und Pädagogen triumphierend sich erhoben und mit Fingern darauf wiesen: Da sieht man, wie völlig unbrauchbar die moderne Theologie für den praktischen Gebrauch in der christlichen Unterweisung ist! Reukauf-Heyn unternehmen es nun, diese Einrede durch die Tat zu widerlegen. Die von Reukauf in der Didaktik, dem ersten, ausführlich hier besprochenen Bande des Gesamtwerks, entwickelten Grundsätze werden im 7. Bande von Heyn mit größter Einsicht und Umsicht auf die in der Theologie so besonders heiß umstrittene Geschichte des alten Bundes angewendet.

Heyn setzt sich ausdrücklich — nach seinem Vorwort — mit seinem Buche »eine Rechtfertigkeit der ernsten Arbeit der kritischen Wissenschaft vor der christlichen Schule« zum Ziele: »daß sie nicht bloß niederreißt, sondern aufbaut, nicht Glauben zerstört, sondern schafft, kurz; daß sie nicht vergeblich gearbeitet hat.« Daher ist es ihm wichtiger, »bei allem Respekt vor der Wissenschaft auch in Kleinigkeiten« sich stets darauf zu besinnen, »daß wir Religionslehrer sind,« als den Wissenschaftsmännern gegenüber nach dem zweifelhaften Ruhme zu geizen, auch vor Schülern rücksichtslos »das letzte Wort zu sprechen«. Einem Rezensenten, der ihm diese Zurückhaltung und Scheu als eine Art Unwahrhaftigkeit zum Vorwurf gemacht hatte, erklärt er mit Recht, daß er sich »vor nichts scheue, als — Unruhe in die Seelen der Kinder zu bringen. Überall gilt das psychologische Gesetz der Apperception. Vor Kinder aber, die sich nach dem Lehrplan unseres Werks noch vor kurzem an dem religiösen Stoffe von Einzelgeschichten und Sagen erbaut haben, ja die vielleicht aus einer ganz anderen Unterrichtsbehandlung herauskommen, lehren zu wollen, was ihr bisher gelernt habt, ist zum großen Teil Sage, wäre offenbar eine ungeheuere pädagogische Taktlosigkeit.« Dieser für allen gedeihlichen Unterricht unumgängliche pädagogische Takt, den so manche Theologen den Laien und wissenschaftlich Unmündigen gegenüber leider so oft vermissen lassen, bestimmt den Verfasser z. B. auch dazu, den Ausdruck Sage überhaupt zu vermeiden, weil damit in diesem Alter, ja ich füge hinzu, noch weit über dies Alter hinaus, »der Begriff des Unwahren verbunden ist«. Nicht einmal den Namen Jahve möchte er statt des nun

Digitized by Google

einmal üblichen Jehova in den Unterricht eingeführt wissen, da solch ein neuer Name für die Schüler leicht auf einen israelitischen Zeus hinauslaufe. Warum auch grade in dem Gottesnamen die andere Vokalisation, da wir die hebräische Vokalisation auch in den übrigen Namen nicht für nötig halten! Kurz, »ein gewisser Konservatismus steht dem Jugendlehrer sehr wohl an«.

Natürlich soll dieser gesunde, pädagogisch allein richtige Grundsatz keineswegs zu haltlosen Verschleierungen und harmonistischen Kunststücken verleiten. Eine Forderung z. B., nur das zu lehren, was Gemeingut der Theologie aller Richtungen ist, lehnt Heyn als unerfüllbar und von niemandem erfüllt ab; »solange die Menschheit noch forscht und arbeitet, werden verschiedene Richtungen und Gegensätze in der Wissenschaft bestehen bleiben, zum Heile der Wissenschaft selber«. Ein ebenso gutes Gewissen hat der Verfasser dem weiteren Einwand gegenüber, man dürfe doch, wenn man nicht rein autoritativ moderne wissenschaftliche Ergebnisse lehren wolle, die bald wieder von noch moderneren abgelöst werden, die Schüler nichts lehren, was sie nicht etwa auf der Stufe eines Seminaristen nachzuprüfen im stande wären. Dem erwidert er schlagfertig, der Schüler sei auch nicht im stande, Mommsens Kritik der römischen Kaisergeschichte nachzuprüfen. »Aber bis zu einem gewissen Grade wahrscheinlich wird man allerdings diesen von mir gefolgten Gang der Religionsgeschichte machen können. Die Geschichte, die für uns in unsrer Schülerzeit in lauter Rätseln und Sprüngen verlief, wird hoffentlich durch ihre eigene Evidenz überzeugen, und wenn irgendwo, so hat der Schüler hier die Möglichkeit, nachzuprüfen, weil ihm nur hier die gesamten Quellen wenigstens in wissenschaftlich anerkannten Übersetzungen zur Verfügung stehen!

Grade indem er diesem Gange der neueren theologischen Forschung folgt, hofft der Verfasser am besten religiös zu wirken. Denn unter diesem obersten Gesichtspunkt muß die ganze Arbeit der christlichen Unterweisung stehen, nichts zu lehren bloß um der Wissenschaft willen, sondern alles nur im Blick auf das sittlich-religiöse Ziel. Er war daher bestrebt, »nichts zu behandeln, was nur wissenschaftlich interessant, nicht auch religiös und sittlich bildend ist.« Dieses Gebiet wird ja durch die moderne Auffassung des Geschichtsbildes nicht im mindesten verkürzt. Denn die verschiedenen Datierungen der alttestamentlichen Epochen sind doch für das Glaubensleben durchaus gleichgültig, sobald man einmal die Verbalinspiration nicht als zur Seligkeit notwendig und den Kanon der jüdischen Synagoge nicht mehr für die Christen bis in alle Ewigkeit verbindlich hält. Vermag man hiervon abzusehen, so muß grade »aus dem hier befolgten Geschichtsgang das göttliche Walten dem Schüler anschaulich vor Augen treten. Diese Geschichte muß ferner gleichzeitig, trotz aller Wertschätzung andrer Kulturvölker, dennoch die Überzeugung von dem besondern Werte der alttestamentlichen Religion, den Glauben an die besondere Offenbarung neben der allgemeinen« und »endlich auch Hochachtung vor den reichen und in ihrer Art einzigen Schätzen der Bibel wecken«. — —

Digitized by Google

In diesem, vorzugsweise nach Wellhausen und Smend gezeichneten Geschichtsbilde beginnt die Geschichte des alten Bundes mit Moses und dem Auszug aus Ägypten. Moses wird als Held, Priester und Prophet und somit als Träger der Gottesoffenbarung charakterisiert. Für die Entfaltung der Offenbarung Jehovas dient ein Grundgedanke Wellhausens als Leitmotiv: »Nicht durch Eingeweide und Vogelflug, sondern durch Menschen sprach Jahwe zu den Menschen; das ist eben der Begriff der Offenbarung: die geheimnisvolle Beziehung zwischen der Gottheit und dem Menschengeist, die in einzelnen Erwählten sich spannt und entlädt. Der Glaube erhielt auf diese Weise eine stimmungsvolle Lebendigkeit, der Gottesbegriff eine großartige Präsenz.« Personen also waren die Träger der Gottesoffenbarung, die Helden und Könige sodann die Priester, die Hüter der mündlich überlieferten allgemeinen Weisungen und Rechtssatzungen und der Bundeslade und die Ratgeber der Könige, und endlich die Begeisterten, die Seher, Jehova offenbart sich als der Gott Israels, genauer als der oberste Kriegsherr, als der oberste Richter und als der, der das Land und sein Volk mit irdischen Gütern segnet.

Das Gebiet, auf dem die moderne Theologie ihren besten Befähigungsnachweis zur eigentlichen Erbauung und religiösen Förderung der christlichen Gemeinde geliefert hat, ist das des Prophetismus. Die grundlegende Bedeutung der israelitischen Propheten nicht nur für die Geschichte des alten Bundes, sondern für die Entwicklung der Religion überhaupt ist doch erst durch die historisch-kritische Forschung voll ans Licht gestellt worden. Schriften wie die von Cornill über den israelit. Prophetismus haben zuerst religiös interessierten Nichttheologen diese in dem Dunkel der bisherigen Inspirationslehre und Prophezeiungsvorstellung fast völlig unzugänglichen Gestalten nahe gebracht und verständlich gemacht. Aber es ist immerhin noch ein recht schwieriger, spröder Stoff und man muß es als eine besonders tapfere Tat der von der neueren Theologie befruchteten Pädagogik einschätzen, daß sie nach dem Vorgang von Thrändorf-Meltzer, Köstlin', Brüggemann u. a. alles Ernstes versucht, dieses neuen Gebietes wirklich auch didaktisch Herr zu werden und es aus einem »Wust von Weissagungen« zu einem besonders wertvollen Bestandteil des Religionsunterrichts umzuschaffen. Ob diese Bemühungen schon ganz geglückt sind, möchte ich hier dahin gestellt sein lassen; jedenfalls gehören nicht nur gute Präparationen, sondern ein hervorragendes Lehrtalent, verbunden mit interessiertem, eisernem Fleiß dazu, um diese uns doch immer noch recht fremdartigen Vorstellungskreise den Schülern geläufig zu machen. Auch gereiftere Schüler in den Gedankenkreis der Propheten einzuführen, bedeutet doch nicht weniger als etwa ihnen den Römerbrief vertraut zu machen. Hieran hat man ja schon soviel länger unterrichtlich gearbeitet; aber wie mir scheint, verzagen immer mehr Schulmänner, und nicht die schlechtesten, daran, ihn im Zusammenhange mit unsern Durchschnittsgymnasiasten wirklich fruchtbringend zu behandeln.

Auch Heyn bringt vielleicht für den unmittelbaren Schulgebrauch aus diesem Gebiete etwas zu viel. Aber zur gründlichen Vertiefung des

Digitized by Google

jungen Lehrers — und nicht nur des jungen! — in diese wichtige Epoche der Religionsgeschichte stellt er alles nur wünschenswerte Material in didaktisch vorzüglich zubereiteter Form zurecht und ladet damit zum praktischen Studium in anziehendster und geeignetster Weise ein. Sehr gut ist namentlich die vergleichende Heranziehung von sonstigen Stoffen aus der Kirchen- und Weltgeschichte und Literatur. Die Ergebnisse der assyrisch-babylonischen Forschung sind sehr glücklich verwertet. Ein solcher Ausblick schließt folgendermaßen ab: »So hoch das babylonische Volk in weltgeschichtlicher, wissenschaftlicher und künstlerischer Beziehung über dem kleinen Volke in Palästina steht, so gilt doch, daß für die Fragen der Religion und Sittlichkeit nicht Ninive und Babylon sondern Jerusalem seine bleibende Bedeutung behält. Und deshalb sagen wir, daß Gott uns neben seiner allgemeinen Offenbarung an allen Völkern doch noch eine besondere, immer fortschreitende Offenbarung durch dieses Volk hat werden lassen.« — Für die auf die religiösen Leitgedanken zielende Gesamtauffassung dieser Bearbeitung des alten Testaments ist mir besonders charakteristisch die 4. Formalstufe der Einheit vor dem leidenden Gottesknecht erschienen: »Die beispiellosen Leiden, die Israel allein unter den Völkern zu tragen hatte, sind grade ein Beweis, daß es der von Gott erwählte Knecht ist. Denn dieses Leiden hat Israel, zumal das gebesserte Israel, nicht nur statt der gottloseren Heiden getragen, sondern auch zu ihrem Besten, weil diese durch die Taten der Treue zu seinem Gott trotz aller Leiden von der Wahrheit seiner Religion überzeugt werden. Da aber dieser neue Gedanke, daß der Fromme statt und zum Besten der Unfrommen leidet, seine vollkommene Erfüllung erst in der Geschichte des von Israel stammenden Heilandes findet, so hat von jeher die Christenheit mit vollem Recht in ihm den Knecht Gottes erkannt, welcher der Welt Sünde trägt.« — Ebenso sind die Psalmen und sogar auch das Buch Hiob mit staunens- und dankenswertem Fleiß für die unterrichtliche Behandlung durchgearbeitet.

Ein abschließendes Urteil über die unmittelbare Verwendbarkeit und den unterrichtlichen Wert der ganzen Arbeit läßt sich natürlich nur in dem praktischen Gebrauch des Buches für den Unterricht selbst gewinnen, wozu ich noch keine Gelegenheit hatte. Aber auch so schon stehe ich nicht an, es für eine der hervorragendsten Leistungen auf diesem Gebiete zu erklären. — —

4. Oberlehrer Heyn hat auch den 8. Band des Gesamtwerks, die Geschichte Jesu bearbeitet. Es gelten daher im allgemeinen dieselben Grundsätze, wie in der soeben besprochenen Geschichte des alten Bundes. Bei aller ernsten und tiefgrabenden Benutzung der modernen theologischen Arbeit an dem Leben Jesu ist er sich als echter Pädagoge doch dessen bewußt, daß für die Schule ein gewisser schlichter Konservatismus, wonach der ältesten Überlieferung das entscheidende Wort gebührt, der einzig gangbare Weg bleiben wird. Auf ein pragmatisches Lebensbild im Sinne von Bang verzichtet er mit ebenso pädagogischem wie wissenschaftlichem Takt; eine Konstruktion der inneren Entwicklung Jesu nach den vier Evangelien, wie sie Bang in Anlehnung an Weiß und Beyschlags Werke

Digitized by Google

über das Leben Jesu empfiehlt, gehört nicht in eine Volksschule. Heyn erklärt das johanneische Evangelium oder eine Harmonie aller vier Evangelien für nicht geeignet zur Grundlage des Schulunterrichts. Es sei psychologisch verkehrt, ganz verschiedenartige Gedankenreihen wie den synoptischen und den johanneischen Christus, in den Köpfen der Schüler zu vereinigen. »Unter den Synoptikern aber mußte das Markusevangelium, nicht nur weil es nach einhelligem Urteil der Kritik das älteste Evangelium ist, sondern auch weil es sich durch Anschaulichkeit und Frische der Darstellung für die unterrichtliche Behandlung ganz besonders empfiehlt, den Vorzug für den äußeren Gang des Lebens verdienen.« Und dieser Evangelist bietet ja, wenn auch nichts weniger als eine Biographie, so doch eine so dramatische Entwicklung der Ereignisse des letzten Lebensjahres Jesu, daß mit der Befolgung dieses Ganges dem Verlangen nach einem pragmatischen Gesichtsbild, soweit es berechtigt ist, durchaus Genüge geschieht.

In diesem Werk ist dem Verfasser natürlich noch mehr wie in der alttestamentlichen Geschichte der religiöse Gesichtspunkt der maßgebende. Wir heben das auch hier noch einmal wie schon in dem ersten Aufsatz über die Didaktik mit größter Anerkennung hervor, weil es im Blick auf die neuere Bewegung bezüglich des Religionsunterrichts wirklich eine mutige Tat bedeutet, diesen als Glaubenslehre aufzufassen und zu behaupten. Grade durch eine sachlich angemessene Behandlung des historischen Stoffes der Geschichte Jesu gedenkt Heyn religiös zu wirken. »Was soll uns diese Geschichte, da wir doch Religion und Glaubenslehre erzeugen wollen,« fragt er. »Nach wie vor vertrete ich die Ansicht, daß eine Geschichte, aus der die Person und die Verkündigung Jesu anschaulich hervorleuchtet, Kraft genug besitzen muß, um in den Schülern nicht bloß Interesse, sondern auch Liebe zu dem Herrn der Christenheit zu erwecken.«

Wie weit dies hohe und allein erstrebenswerte Ziel erreicht wird, wird ja in der Unterrichtspraxis weniger von der Trefflichkeit der gedruckten Präparationen als von der religiösen Wärme und Lebendigkeit der lehrenden Persönlichkeit abhängen. Für die Empfehlung des Buches genügt mir die Beobachtung, daß der Verfasser mit größtem Ernste auf die Durchführung dieses Grundsatzes bedacht ist. Der traditionellen Auffassung wird diese Darstellung freilich nicht genügen und — will sie auch nicht. Sie stellt sich vielmehr unbeschadet alles pädagogisch-konservativen Takts mehrfach in geflissentlichen Gegensatz gegen sie. Hierüber möchte ich nun an dieser Stelle mit dem Herrn Verfasser nicht rechten, da hierzu eine gründliche theologisch-dogmatische Auseinandersetzung gehören würde, wie sie nicht im Rahmen einer Besprechung des pädagogischen Werts solcher Arbeit liegt. Nur in Bezug auf zwei wichtigere Punkte bringe ich meine abweichende Meinung zum Ausdruck.

Diese Speisung der 5000 Mann erklärt Heyn rationalisierend als Betätigung der Nächstenliebe der Zuhörer Jesu selbst. Damit wird aber dieser Geschichte die Spitze abgebrochen und Heyn hat schwerlich das Recht, bei seiner Erklärung das Herrnwort »Trachtet am ersten nach dem

Digitized by Google

Reich Gottes« usw. als »System« anzuwenden, da mit diesem doch ganz offenbar die Erwartung auf Gott als den Geber alles Guten gerichtet wird. Die Speisung will doch zweifelsohne die große Gottesgabe, das Brot das vom Himmel gekommen ist, eindrücklich machen.

Dasselbe Bedenken hege ich gegenüber der Verwendung der bekannten Stelle Phil. 2,5 ff. von der Selbstentäußerung und Annahme der Knechtsgestalt für die Heynsche Auffassung von der Person Christi. Es heißt da: »Grade dadurch, daß er sich zum Diener, zum Knecht der Sünder machte, beweist er sich recht als der wahre Gottessohn, als der, durch den sich Gott völlig offenbarte: er, sagt der Apostel, obwohl er in göttlicher Gestalt war (d. h. obwohl ihn Gott schon vor der Geburt zum Weltheiland bestimmt hat), hielt es nicht für einen Raub, Gott gleich sein (hat nicht durch gewaltsame Mittel, wie ein Räuber verfährt, seine Gottebenbildlichkeit an sich gerissen), sondern entäußerte sich selbst, nahm Knechtsgestalt an (hat sie durch Dienen erlangt)« usw. Das ist doch wohl eine gewaltsame Exegese. Die Theologen müssen ja auch dunkle Apostelworte zu deuten versuchen und Lipsius, auf den Heyn sich beruft, hat gewiß sein Bestes darin getan. Aber es war nicht unbedingt nötig, diese schwierige Stelle, die jedenfalls von einem ganz andern Bilde von Jesu ewigem Sein Zeugnis ablegt, als der Verfasser gebildet hat und in die Herzen der Schüler zu zeichnen sucht, überhaupt hier heranzuziehen. Ohne irgendwelche Umdeutung kommt ja kein Theologe und noch so gläubiger Christ aus, aber wir dürfen doch nicht direkt gegen den Sinn der Apostelgedanken verstoßen und dabei den Anschein erwecken, eben diese Gedanken zu vertreten. Wie die neuere kritische Theologie sich hier hilft, wissen wir; sie geht konsequent und rücksichtslos ihren Weg. Für den Pädagogen bleibt die große, prinzipielle Schwierigkeit, den pädagogischen Takt mit der unbedingten Wahrhaftigkeit gegen das überlieferte Wort zu vereinigen. — Zudem, was grade die Deutung des Leidens Jesu anlangt, so scheint mir Heyn selbst in dem angeführten Wort über den leidenden Gottesknecht in seine Geschichte des A. B. eine tiefere, den altchristlichen Grundgedanken entsprechendere Auffassung zu vertreten, als hier im N. T. mit der oben erwähnten Auslegung von Phil. 2, 5 ff.

5. Ist es eine der neueren Theologie zu dankende pädagogische Errungenschaft, dem Verständnis für Christi Person und Werk die rechte Unterlage durch die Einführung in den Prophetismus zu geben, so zeugt das Bestreben der führenden Religionslehrer, auch das christliche Leben der apostolischen Zeit in die Unterweisung hineinzuziehen, erst recht von dem Ernst, die Urkunden des Christentums im Zusammenhange für die Bildung eines tiefer begründeten religiösen Gedankenkreises auszuschöpfen. So vom Standpunkt der historisch-kritischen Forschung sich auch der Person und Lehre des Apostel Paulus zu bemächtigen, dazu gehört vielleicht noch mehr Mut und Freudigkeit, als schon in der Bearbeitung des Prophetismus für die Schule nach neuzeitlichen Gesichtspunkten anzuerkennen war. Denn wenn schon die konservative Theologie und Pädagogik im Schulunterricht mit Paulus, wenigstens dem großen Lehrer und Schriftsteller Paulus, im Grunde wenig anzufangen wußte, so

Digitized by Google

liegt für den modernen Katecheten doch die Versuchung erst recht nahe, um den der neueren Auffassung so wenig kongenialen Paulus im Bogen herumzugehen. Es ist daher als ein besonders erfreuliches Symptom des hochgespannten Idealismus einzuschätzen, der durch die Beschäftigung mit der neueren Forschung den Religionslehrern erwächst, wenn sie jetzt so eifrig sich bemühen, den großen Apostel als »den zweiten Gründer des Christentums« den Schülern nahe zu bringen.

Daß dies Bemühen eine direkte Frucht des historischen Verständnisses des Christentums ist im Gegensatz zu der überlieferten dogmatischen Auffassung, kann dem Sachkundigen keinen Augenblick zweifelhaft sein. Für die dogmatische Vorstellung handelt es sich im neuen Testament vor allem um eine Heilslehre, die mehr oder weniger organisch herauswächst oder sich zusammensetzt aus der vergleichenden Betrachtung sämtlicher neutestamentlicher Aussagen über das Heil in Christo. Für die historische Betrachtung handelt es sich dagegen nicht um eine auf einer Fläche liegenden Lehroffenbarung, sondern zunächst um die persönlichen Träger der Offenbarung selbst und ihre individuellen Erfahrungen und Erfassungen des Heils, um den ganzen Chor der Sterne, der um die Sonne Christus sich stellt, um den Vorläufer und die Jünger Jesu, wie sie ihren Meister jeder persönlich erlegt haben, alles bezogen auf das große Gotteserlebnis Jesu selbst — eine »christozentrische« Betrachtung des ursprünglichen Christentums oder der Klassiker unserer Religion. Dadurch kommt auch erst das richtige Verständnis von dem Wesen unserer Religion zu stande, daß sie eben nicht eigentlich Lehre, sondern Geschichte ist, nämlich das was Gott für und an den Menschen geschehen ließ und was aus der Erscheinung des Personlebens Jesu an lebendiger Wirkung in seinen Jüngern herauswuchs. Erst wenn wir die Reden und Briefe der Apostel als persönliche Zeugnisse der Jesusjünger von dem in ihnen gewirkten neuen Leben, von der durch Christi Geist in ihnen erwachsenen Frucht verstehen, erst wenn wir unsern Schülern eine Ahnung davon beibringen, was der Apostel damit sagt, wenn er spricht: Ich lebe, doch nun nicht ich, sondern Christus lebet in mir, erst dann lernen sie einigermaßen verstehen, was es um das Christentum ist. Wie wir überhaupt an dem Werke Christi erst Christi Wesen und Person richtig kennen lernen, so haben wir die geschichtliche Tatsache der ersten Gemeinde und der Lebensarbeit Pauli als die wichtigste, anschaulichste Erkenntnisquelle für die Bedeutung und Kraft der Gottesoffenbarung in Christo auszunutzen. Das Dasein der ersten Jüngergemeinde und das Wirken Pauli ist ein weit überführenderer Beweis von der Ostertatsache, von der Überwindung des Todes durch Jesum als alle direkten Evangelienberichte über seine Auferstehung zusammen.

Und diese Art von historischer Beweisführung müssen wir auch unsern Schülern, wenn auch in elementarster Form, als die wirklich gültige und überzeugende nahe bringen. Der Apostel nennt seine Korinthergemeinde so plastisch und kennzeichnend seinen »Brief, gekannt und gelesen von allen Menschen« und fügt hinzu: »die ihr offenbar worden seid, daß ihr ein Brief Christi seid, durchs Predigtamt zubereitet und durch uns ge-

Digitized by Google

schrieben, nicht mit Tinte sondern mit dem Geist des lebendigen Gottes, nicht in steinerne Tafeln sondern in fleischerne Tafeln des Herzens« 2. Kor. 3, 2 f. Wir dürfen hinzufügen, daß er selbst und die ganze Apostelschar zu diesem von aller Welt gelesenem Brief Christi gehört. Nun wohl, so gilt es, unsere Schüler diesen lebendigen, mit Gottes Geist geschriebenen Tatsachenbrief lesen zu lehren. Dann werden sie eine Empfindung von wahrer Inspiration und Offenbarung bekommen, die durch keinerlei spätere Geschichts- und Vernunftbeweise ausgelöscht werden kann. Das ist der rechte Anschauungsbeweis, durch den der Glaube tief und haltbar begründet und gepflanzt wird.

Zudem wären die Abstraktionen des dritten Artikels dem Schülerverständnis gar nicht zu vermitteln ohne die konkrete Anschauung von dem Geisteswirken in der ersten Christenheit. Schon die Pfingstgeschichte und die darin bezeugte innere Umwandlung der Jünger und der Erstbekehrten ist als vorzügliches Anschauungsmaterial für die induktive Entwicklung der Lutherschen Erklärung des dritten Artikels nicht zu entbehren. Wichtiger aber als dieser doch immerhin sekundäre Bericht ist doch die Tatsache, daß wir einen der Klassiker des Christentums in seiner ganzen persönlichen Entwicklung mit aller nur wünschenswerten Deutlichkeit, ja mit dramatisch- spannender Anschaulichkeit den Schülern vorführen und eindrücklich machen können, eben den Apostel Paulus, und zwar, was besonders wertvoll ist, nicht aus Berichten über ihn, sondern sie können ihn durch Lesung seiner selbstgeschriebenen Briefe ins eigene Herz, in dies wunderbare Wallen und Weben eines großen von Christus erfaßten und überwundenen Menschengeistes unmittelbar hineinschauen. An Paulus kann auch einem stumpferen Gemüte eine Ahnung davon aufgehen, was der Geist Gottes und Christi im Menschen wirkt; hier sieht er's selbst, was es heißt: »ist jemand in Christo, so ist er eine neue Kreatur; das Alte ist vergangen, siehe es ist alles neu geworden« und weiter: »Wo der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit,« sowie die Entfaltung der übrigen Geistesfrüchte nach Gal. 5, 22. Erst wenn sie so an Paulus die Glut und Kraft persönliches Christentums zu spüren bekommen, wird es ihnen zum unverlierbaren Eindruck, wie alle Christenlehre auf nichts anderes als auf ihr persönlichstes Ergriffenwerden von Christo zielt.

Sobald wir diesen Gesichtspunkt an die Spitze stellen, wird es uns auch leichter, das was schulmäßig von Paulus apperzipiert, verwertet werden kann, von dem zu scheiden, was keine Lehrkunst den Schülern wirklich verständlich macht. Reukauf, der gemeinsam mit Rektor Winzer diesen bedeutsamen 9. Band des Gesamtwerks, Geschichte der Apostel, bearbeitet hat, sagt ganz richtig, daß nicht der Theologe Paulus Gegenstand des Unterrichts sein könne. Wohl aber müsse man die neuere theologische Arbeit benutzen, um das bleibend Maßgebende, den religiösen Kern seiner großen Lebensarbeit sich klar zum Bewußtsein zu bringen. »Erst allmählich hat man das Gedankengebäude des Apostels aus seiner Entstehungsgeschichte heraus genauer verstehen gelernt; man hat festgestellt, wo echt christliches Gedankengut, wo jüdische und hellenistische Elemente vorhanden sind. Eine genauere bibelkritische Forschung mußte hierzu

Digitized by Google

die Grundlage liefern. So hat die neuere Theologie den Paulinismus noch viel tiefer verstanden als die Reformatoren ... Sie hat Paulus als den Mann erkannt, der die christliche Religion aus dem Judentum herausgeführt und dadurch zur Weltreligion gemacht hat, den zweiten Gründer des Christentums. Als solchen wollen wir ihn nun der Jugend vorführen. Paulus der Theolog muß zurücktreten gegen Paulus den Apostel Jesu, den Begründer der Weltkirche des Christentums.« »Es ist ohne Zweifel, daß ein solches Lebensbild des Apostels auf gereifte Schüler eine ähnliche Wirkung ausüben muß, wie das Lebensbild des Herrn und Meisters selbst; lebt doch dessen Geist in ihm weiter, bewundern wir doch an ihm dieselbe Hingabe an den Vatergott, dieselbe tatkräftige Nächstenliebe, die ihn zu rastloser Tätigkeit anspornen. Mag darum auch manches an seinen Glaubensauffassungen vergänglich sein, durch seine lebensvolle Persönlichkeit, durch sein Leben im Geiste Christi wird er zu einem Vorbild für die jugendlichen Gemüter, wie wir es uns nicht edler wünschen können.«

Indem nun Reukauf dies Lebensbild vor allem den eigenen unmittelbaren Kundgebungen des Apostels in seinen Gelegenheitsbriefen zeichnen will, ist er sich wohl der Schwierigkeit bewußt, die darin liegt, daß grade in diesen Briefen Paulus der Theologe eine Person ist mit Paulus dem Apostel und Gemeindegründer. Ich gestehe, daß ich diese Schwierigkeit bei aller Anerkennung des angelegentlichen Strebens des Verfassers nicht überall überwunden sehe. Es kommt auch in diesem Bande, ebenso wie im 7. und 8., unwillkürlich weit mehr Theologie zur Sprache, als sie meines Erachtens der Schüler, auch der Seminarist verarbeiten kann. Warum z. B. die ganze Gedankenwelt der Korintherbriefe ausgeschöpft werden soll, ist mir nicht völlig deutlich geworden. Die zeitgeschichtlichen Eigentümlichkeiten dieser Gemeindeverhältnisse können doch kaum immer den Schülern in religiös wertvoller Beleuchtung nahe gebracht werden. Mir scheint, wenn der Galater- und Philipperbrief nebst den einschlägigen Abschnitten aus den andern Briefen gründlich behandelt werden, so gewinnen die Schüler dadurch ein konzentrierteres und damit behaltbareres und wirksameres Bild von Pauli Art und Wirken. Dagegen kann der junge Lehrer, wie es seine Pflicht ist, durch das aufmerksame Studium dieses Werkes in der Tat eine voll genügende Kenntnis von der christlichen Urzeit gewinnen.

Ganz vortrefflich aber ist hier Paulus in seinem Gegensatz zum Judentum und Judenchristentum herausgearbeitet und es wird wohl für die kirchliche Bewegung der Gegenwart sehr heilsam sein, wenn die Jugend in diese Kämpfe der christlichen Ursprünge hineingeführt wird. Ohne daß man ihre Unbefangenheit durch tendenziöse Hinweise auf gewisse Erscheinungen unserer Tage zu stören braucht, gewinnen sie doch durch ein einigermaßen genaues Mitfolgen mit dem schweren Ringen des Apostels einen bleibenden Eindruck davon, wie die erschütterndsten Gegensätze schon in der ersten Gemeinde die Einheit der Kirche bedrohten und wie die Christenheit diese Spaltungen und gegensätzlichen Richtungen nicht nur ertragen und verwunden hat, sondern sie sich auch zur inneren Förderung und Vertiefung des Glaubens hat gedeihen lassen.

Digitized by Google

Da ich diesen Band nun ein ganzes Semester hindurch meinem Schulunterricht habe zu Grunde legen dürfen, bin ich in der Lage, aus praktischer Erfahrung ein Urteil über seine didaktische Brauchbarkeit zu fällen. Und dieses Urteil kann, abgesehen von jener Einschränkung bezügl. zu großer Stoffülle, nur höchst günstig lauten. Die Präparationen sind in allen Einzelheiten ganz vorzüglich durchgearbeitet, eine solide Grundlage der Vorbereitung für jede Art Schulen, eine nicht nur formale sondern auch wesenhafte Durchdringung der oft so spröden Stoffe; einige wie die über die Heidenpredigt Pauli und Paulus in Athen sind geradezu hervorragend. Auf die zweckmäßigste Angliederung des Katechismus ist große Sorgfalt verwendet wie auch in den beiden vorigen Bänden. Daß Luther und die Reformation grade bei Paulus ausgiebig herangezogen werden, ist ebenso angebracht wie dankenswert. Besonders möchte ich schließlich noch die Gewandtheit hervorheben, mit der die Briefabschnitte in den Rahmen des Lebensganges des Apostels eingefügt sind. Eben dadurch behalten diese sonst meist nur als dogmatische Lehrstücke gelesenen Selbstoffenbarungen des großen Apostels ihre persönliche Note, ihre individuelle Farbe und Frische. Genug, ich beglückwünsche den Lehrer und die Klasse, der im Lehrplan soviel Zeit eingeräumt ist, diese Geschichte der Apostel fruchtbringend durchzunehmen.

6. Noch mehr würde es dem Ideal entsprechen, wenn auch für die übrige Kirchengeschichte die nötige Zeit zur Verfügung stünde. Auch für die eindringende didaktische Behandlung dieser für die christliche Erkenntnis und Charakterbildung wesentlichen Stoffe haben wir ja neuerdings sehr bedeutende Leistungen an Lehrmitteln geschenkt erhalten. So namentlich nach meines Wissens Thrändorfs Vorgang die kirchengeschichtlichen Lesebücher die Versuche, also, den Schülern die nötige Sachkenntnis nicht an Leitfäden, sondern an einer geeigneten Auswahl von Quellen der Kirchengeschichte zu vermitteln. Hierzu gehört auch das in drei Teilen erschienene Lesebuch zur Kirchengeschichte von Reukauf und Heyn. Über den unterrichtlichen und idealen Wert dieses Verfahrens bedarf es an dieser Stelle nicht vieler Worte mehr. Wie die Schüler nicht mit den Propheten, nicht mit Jesus, nicht mit dem Apostel können bekannt und vertraut werden, wenn sie nicht ihre originalen Reden oder Briefe studieren, so bleiben ihnen die großen Gestalten der Kirchengeschichte mehr oder weniger nur Schatten, wenn sie von ihnen nur aus dritter, vierter Hand hören. Männer wie Ignatius, Justin, Cyprian und Augustin in ihrer eigenen Sprache kennen zu lernen, das ist erhebend. Wir müssen die nachwachsende Jugend um solcher echten Bildungsvorzüge beneiden, denen etwas fast mühelos in den Schoß fällt, was sehr vielen Studenten der Theologie vor 30 Jahren nicht zu Teil wurde! Es kann in der Tat für den lernbegierigen Schüler nichts Interessanteres und Eindrücklicheres geben, als sozusagen mit der Uhr in der Hand selbst die großen Momente und Entscheidungen in den reformatorischen Kämpfen Luthers kontrollieren zu können, wenn er da das Protokoll der Leipziger Disputation liest und sieht, wie Luther sich am Dienstag, den 5. Juli, 7 Uhr sich noch aufs nachdrücklichste gegen die »Schmach« verwahrt,

Digitized by Google

zu einem »Böhmen« gestempelt zu werden und dann nach näherer Überlegung und Belehrung in der Fortsetzung der Disputation am Nachmittag 2 Uhr desselben Tages rückhaltlos erklärt: »Es ist sicher, daß sich unter den Sätzen des Johann Hus oder der Böhmen viele sehr christliche und evangelische finden«!

Natürlich sind in dem Lesebuch nicht nur die Originalquellen zitiert, sondern auch zusammenfassende Darstellungen aus klassischen Bearbeitungen der betreffenden Epochen benutzt, z. B. die alte Geschichte der römischen Kaiser von Tillemont, wodurch wohl auch der Lehrer selbst die erste anschauliche Vorstellung etwa von einer merkwürdigen Persönlichkeit wie dem Kaiser Alexander Severus gewinnt. Jedenfalls ist diese Sammlung für die Lehrervorbildung im Seminar nicht hoch genug zu schätzen.

Auch in diesem letzten Teil des großen Präparationswerks steht alles wieder unter dem höchsten, gemütbildenden Gesichtspunkt: »Um das Wissen allein ist es uns im Religionsunterricht nicht zu tun, sondern darum, daß die Schüler auch an diesem Stoffe zu bewußten evangelischen Christen erwachsen.« Möge das hervorragende Werk in vollem Maße dazu dienen, dieses hohe Ziel immer besser zu erreichen!

---

3. Kleine Nachrichten mit Randbemerkungen

2. Persönlichkeitspädagogik. Auf unsere Randbemerkungen im Augustheft 1906 hat Rißmann, soweit sie ihn betrafen, im Oktoberheft der »Deutschen Schule« im Tone derber Zurechtweisung geantwortet. Das Sachliche darin (das andere übergehen wir wiederum) hat jedoch weder die Sprünge seiner eignen Anschauungen noch die Mängel seiner Auffassungen und Urteile zu verdecken vermocht. Im Dezemberheft hat sodann E. Linde gegen diese Bemerkungen Rißmanns, von denen er »nicht ganz befriedigt« war, wieder neue Bemerkungen gemacht, darin aber auch dessen Anklagen gegen den Herbartianismus laut wiederholt und vermehrt. Dabei verkennt er gar sehr die Kampfesstellung, welche die Sozialpädagogik bei ihrem Auftreten eingenommen hat. Seine historische Behauptung aber, »der eigentliche Vater des Herbartianismus, diesen von seiner intellektualistischen Seite betrachtet, ist bekanntlich Sokrates mit seiner pädagogischen Irrlehre, die Tugend sei lehrbar: wer das Gute einsehe, der tue es auch« — gibt demselben Mißverstand, den wir in unseren Augustnachrichten bei Göhring, v. Sallwürk und Rißmann ausgedrückt vorfanden, wieder eine andere Nuance.

3. Das Handeln des Zöglings. Das Jahr 1906 ist nicht vorübergegangen, ohne daß auch auf das vor 100 Jahren erschienene pädagogische Werk Herbarts diese Art der Interpretation und Kritik »sich erstreckt« hätte. E. v. Sallwürk sen. schreibt in demselben Dezemberheft der »Deutschen Schule« einen längeren Aufsatz über »Herbarts Allgemeine Pädagogik« (S. 729—741). Wir wollen den vielfach trefflichen Bemerkungen über historische Verhältnisse, über Herbarts Bildersprache und anderes nicht nachgehen. Am Schlusse aber kommt Verfasser zu dem

Digitized by Google

bekannten Ergebnis, diese Pädagogik sei tatenschwach wie die Gemütsart ihres Urhebers. »Denn handeln darf der Zögling während seiner Erziehung ja nicht.« [Verfasser führt an Allg. Päd. II. Buch, 2. Kap. Abs. 9.] »Damit ist ausgesprochen, was uns von Herbart trennt — ihre Unkraft, ihr Mangel an tätigen Impulsen, ihr ausschließlicher Intellektualismus.« Das wäre wieder eine andere Wendung des alten Vorwurfs! Diese Auffassung Herbarts würde unbegreiflich sein, wenn man an derartiges nicht schon hinreichend gewöhnt wäre.[1]) Wir können uns in bloßen Randbemerkungen nicht an die Interpretation heranmachen, wollen aber auf zwei äußerste Punkte hinweisen. Es handelt sich um Herbarts vier Stufen in der Entwicklung der Teilnahme: Merken, Erwarten, Fordern, Handeln, und zwar um seine Regel, daß die »höhern Stufen« erst später eintreten können. Denkt man nun an einen Unterricht, der mit Hilfe vorgeführter Handlungen auf die Arbeit und Aufopferung für andere, für ein »Ganzes« führt, auch nach dem Spruche des Dichters, daß das Leben der Güter höchstes nicht sei, so ist um den Aufschub des Handelns kein Streit; und wenn man bloß an das sittliche Handeln denkt, nur im Herbartschen Sinne, so wird man diesem obersten Punkte eine lange Reihe von Handlungen an die untere Seite stellen können. Aber Herbarts Pädagogik spricht wie jede vernünftige Pädagogik nicht bloß vom sittlichen Handeln, sondern auch vom Handeln überhaupt, und wie weit er nach dieser Seite geht, zeigt in fast drastischer Weise No. 187 der Aphorismen zur Pädagogik (nach v. Sallwürks Ausg. der Päd. Schriften, bei Willmann I, S. 557): »Es wäre ein Unglück, wenn ein wilder Schulbube für tolle Streiche gezüchtigt wird und nicht in der nächsten Stunde wieder welche machte; ein Unglück wäre es, wenn der Wille so schwach und biegsam wäre. Dann würde alles, was die Erziehung erreicht hätte, eben so leicht der äußeren Umgebung und ihren Eindrücken weichen. Eigensinn ist willkommen; er wird schon gebogen werden können. Nur Eigennutz und Übelwollen darf nicht gelitten werden.«

4. Erziehender Unterricht. In einer freundlichen Besprechung einer Schrift Flügels (Sächs. Schulzeitung 1906, lit. Beil. zu No. 41) hatte der Rezensent geschrieben: »Wohl glauben in unsern Tagen manche Pädagogen, die eine berechtigte Kritik der Einseitigkeiten der Herbart-Zillerschen Schule mißverstehen, der Meister sei abgetan. Wer aber in der neuzeitlichen Pädagogik mit fortgeschritten ist, wird immer wieder als cantus firmus den Grundsatz vom erziehenden Unterricht herausklingen hören. Die ganze Bewegung der künstlerischen Erziehung baut sich auf dieser Idee auf; darum: Herbart ist noch auf dem Plan!« Wir fragen den Rezensenten nicht, an welche »Einseitigkeiten« er gedacht habe; er zeigt Umsicht und gesundes, den Tatsachen nachgehendes Urteil. Aber im Novemberheft der »Deutschen Schule« (S. 723) hat doch Rißmann folgendes dagegen

[1]) In einem Artikel von Fr. Franke über die 2. Aufl. von E. v. Sallwürks »Didaktischen Normalformen«, »Pädagogische Studien« 1906, 5. Heft, ist an einer ganzen Anzahl von Äußerungen v. Sallwürks über Zillers Methodik usw. gezeigt, wie sehr sie mit den wirklichen Lehren und Tatsachen in Widerspruch stehen.

Digitized by Google

bemerkt: »Wie es scheint, erblickt der Verfasser das Wesen des »erziehenden Unterrichts« darin, daß dieser, also die Bildung des Gedankenkreises, auch fördernd auf die eigentliche Erziehung, die Bildung des Willens, wirkt. Das bestreitet natürlich niemand.« [Das dürfte nur heißen: das kann niemand im Ernste bestreiten — aber doch geschieht es nicht selten, weil man den »Gedankenkreis« und seine Bildung nicht richtig faßt.] »Keineswegs ist aber damit eine vollständige Definition jenes Begriffs der Herbartschen Pädagogik gegeben. Nach dieser besteht das »Erziehende« des Unterrichts vielmehr darin, daß die Bildung des Willens aus einer zweckentsprechenden Gestaltung des Gedankenkreises unmittelbar hervorgehe. Der Unterricht ist also nicht Erziehungsmittel, sondern die Erziehung selbst. »Regierung« und »Zucht« stehen als untergeordnete Maßregeln lediglich in seinem Dienste.« Der Verfasser mag die Meinung haben, daß er den Sinn des Herbartschen Ausdruckes »Gedankenkreis« erfaßt und richtig gewertet habe; aber er trägt doch bloß dazu bei, immer deutlicher zu zeigen, welchen »Inhalt« der Vorwurf des Intellektualismus eigentlich hat. —e.

4. An die Freunde und Vertreter der christlichen Erziehungswissenschaft in Norddeutschland

Die großen Aufgaben, welche der »Verein für christliche Erziehungswissenschaft« sich gesetzt hat, erscheinen auch für unser engeres Vaterland Preußen und Norddeutschland von höchster Wichtigkeit.

Bei dem Radikalismus und dem einseitigen Reformeifer, die sich bei uns zur Zeit auf pädagogischem Gebiete geltend machen, ist es unerläßlich, daß der christliche Erziehungsgedanke entschieden betont werde, damit über den mancherlei Fortschritten im einzelnen, nach denen man mit Eifer und Erfolg ringt, und denen die verdiente Anerkennung gerne gewährt sei, die Grundlagen und das Ziel einer christlich-vaterländischen Erziehung nicht geschädigt werden oder gar verloren gehen. Wir halten es darum für sehr wünschenswert, daß die Freunde und Freundinnen der christlichen Erziehungswissenschaft ohne Unterschied der Konfession auch in Norddeutschland sich zusammenschließen, um den christlichen Erziehungsgedanken zu verteidigen und gemäß den Forderungen, Bedürfnissen und Fortschritten unserer Zeit auszugestalten.

Emsige Mitarbeit an den großen alten und neuen Aufgaben der Erziehung und des Unterrichtes, Mitarbeit von christlich-nationaler Grundlage aus, ist das Ziel des neuen Vereins, soll insbesondere auch das Ziel der norddeutschen Gruppe desselben ein.

Wer es für wichtig hält, dieses Ziel fördern zu helfen, der reiche uns die Hand als Mitglied, Förderer oder Wohltäter des »Vereins für christliche Erziehungswissenschaft«.

Die Vorstandsmitglieder der norddeutschen Gruppe des »Vereins für christliche Erziehungswissenschaft«:

L. Habrich, Vorsitzender. J. Pötsch, Schriftführer.

Dr. J. B. Seidenberger.

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Möbius, P. J., Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie. Halle a/S. 1907. 69 S.

Verfasser der vorliegenden Schrift ist der bekannte Psychiater Möbius in Leipzig. Sein Beruf hat ihm reichlich Gelegenheit gegeben, sich nicht nur mit den physiologischen Bedingungen der psychischen Vorgänge, sondern auch mit den psychischen Phänomenen selbst zu beschäftigen. Außer der medizinischen Bildung besitzt er auch eine philosophische. Dadurch bietet er eine größere Sicherheit vor einseitiger Auffassung und vor übereilten Folgerungen als die Psychiater und Physiologen ohne philosophische Bildung.

Nach dem Titel »Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie« scheint der Verfasser eine jede Psychologie für unfähig zu halten, psychologische Probleme zu lösen. Doch das ist nicht richtig. Der Verfasser hat nur die empirische Psychologie im Auge. Hören wir ihn selbst! Er sagt: »Wenn ich von Psychologie rede, so gebrauche ich das Wort in dem jetzt allgemein üblichen Sinne, in dem es eine sich nur auf Erfahrung gründende Wissenschaft bedeutet, und diese empirische Psychologie nenne ich hoffnungslos.« S. 5. Es ist bekannt, daß besonders Wundt und seine Schule die Psychologie als eine rein empirische Wissenschaft bezeichnen. (Wundt, Grundriß, S. 21—22). Es ist weiter bekannt, daß seit einigen Jahren in manchen Kreisen das psychologische Experiment als das einzige Mittel angesehen wird, psychologische Wahrheit zu finden. Es ist endlich bekannt, daß in manchen Kreisen nur die »experimentelle Psychologie« als die einzig richtige, als die lebensfähige, die spekulative dagegen als unrichtige, absterbende angesehen wird. Auf den Irrtum solcher Auffassungen habe ich schon vor ungefähr 7 Jahren in dieser Zeitschrift hingewiesen. (Band VII, S. 193 ff.) Inzwischen ist in Deutschland eine »Gesellschaft für experimentelle Psychologie« entstanden. Als deren Mitglied habe ich ihre Arbeiten genau verfolgt, aber bis jetzt nichts gefunden, was die Herbartsche Auffassung, daß die Psychologie als Wissen-

Digitized by Google

schaft auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik zu gründen sei, für unrichtig erwiesen hätte; im Gegenteil habe ich die Richtigkeit jener Auffassung auf Schritt und Tritt bestätigt gefunden. Möbius, der Verfasser der vorliegenden Schrift, gehört nicht der philosophischen Richtung an, zu der ich mich bekenne. Gleichwohl ist er durch seine Erfahrung und durch sein Studium zu derselben Ansicht gekommen, die ich in jener Beziehung vertrete. Hören wir ihn selbst! Er sagt: »Wenn sie (die empirische Psychologie) von der Philosophie nichts mehr wissen will, sich als selbständige Naturwissenschaft ansieht und ungefähr das zu leisten beansprucht, was die Physik auf ihrem Felde leistet, so vergißt sie, daß wir der äußeren Erfahrung ganz anders gegenüberstehen als der inneren, daß die Ergebnisse dieser immer dürftig und lückenhaft bleiben. Wenn ein junger Mensch sich der Psychologie nähert, so hofft er befriedigenden Aufschluß über das Seelenleben zu erhalten, diese Hoffnung aber kann die empirische Psychologie nimmermehr erfüllen. Sie lehrt dies, sie lehrt jenes, ihre Lehren sind zum Teil auch praktisch wertvoll, aber man wird nicht satt dabei. Scheinbar steht alles herrlich, überall wird mit dem größten Eifer gearbeitet, auf der ganzen Erde entstehen psychologische Laboratorien, und die Literatur ist zu einem kaum mehr übersehbaren Strome angeschwollen. Aber alles, was herauskommt, ist, derb gesagt, Kleinkram. Wäre es so, daß die Häufung der Erörterungen und Versuche nur die notwendige Vorarbeit wäre, daß man es mit der Masse zwingen könnte, so wäre ja alles gut; aber in Wirklichkeit gelangt man auf dem jetzt eingeschlagenen Wege nie zum Ziele, weil die Lücken unserer Einsicht auch durch eine bis ins Unendliche vermehrte Kleinarbeit nicht ausgefüllt werden können. Entweder muß die Psychologie dürr und oberflächlich bleiben, oder sie muß die Metaphysik zu Hilfe rufen.« S. 5—6. An anderer Stelle sagt der Verfasser: »Bei diesem Zustande der Dinge ist jeder, der die dem Psychologen gestellten Fragen beantworten will, genötigt, zu Schlüssen zu greifen, die über die Erfahrung hinausgehen, d. h. zur Metaphysik.« S. 68. Das sind echt Herbartsche Gedanken. (Vergl. diese Zeitschrift, Band VII, S. 196 f.) »Es ist daher nicht zulässig«, sagt Möbius weiter, »Psychologie im herkömmlichen Sinne des Wortes zu treiben und die Metaphysik zu verspotten oder doch abzulehnen. Tritt der Physiolog auf das psychologische Gebiet, so ist er unrettbar der Metaphysik verfallen, so schrecklich das auch klingen mag, und es ist dann nicht vernünftig zu sagen, ein Stückchen gehe ich mit, aber nicht weiter. Indessen, allzuschlimm ist die Sache nicht; denn es gibt außer der schlechten auch gute Metaphysik. Ihre Kennzeichen sind, daß sie jederzeit von der Erfahrung ausgeht und nur im Sinne des Erfahrenen auf das jenseits der Möglichkeit der Erfahrung Liegende schließt, und daß sie mit ihren Schlüssen zu Vermutungen gelangt, deren Gehalt an Wahrscheinlichkeit verschieden ist, die aber alle auf den Rang erwiesener Wahrheiten verzichten.« S. 13. Wieder Herbartsche Gedanken! Damit aber die Anti-Herbartianer durch diese Bemerkung nicht etwa von der Durcharbeitung des vorliegenden Buches abgeschreckt werden, hebe ich an dieser Stelle besonders hervor, daß Möbius kein Herbartianer ist.

Digitized by Google

Beweis: Möbius bezeichnet als »das eigentlich Wesentliche« im »seelischen Leben« die »Triebe«. S. 16. Sie gelten ihm als das primum movens. S. 28. Als vorsichtiger Denker fügt er freilich hinzu: »Der Trieb ist etwas Erschlossenes, das hinter dem innerlich Ergreifbaren steht.« S. 33. Daß der Schluß auf den Trieb als das primum movens durchaus richtig sei, wird von Möbius nicht behauptet. Er kann auch falsch sein; ja es läßt sich sogar nachweisen, daß er wirklich falsch ist. Ich rechne es Möbius hoch an, daß er streng unterscheidet zwischen dem Erfahrenen und dem Erschlossenen, und daß er diese logische Pflicht als eine Hauptpflicht der Psychologen bezeichnet. Er sagt: »Die Hauptpflichten eines Psychologen scheinen mir die zu sein, daß er sich der schlichtesten Worte bediene, Schulausdrücke wie Gift meide, und daß er streng unterscheide zwischen dem Erfahrenen und dem Erschlossenen. Schlichte Forderungen, die selten genug erfüllt werden.« S. 14. Das sollte auch die »experimentelle Psychologie« mehr als bisher beachten!

Zum Schluß führe ich aus dem vorliegenden Buch noch eine Stelle an, welche zeigt, daß der Nicht-Herbartianer Möbius in seiner Auffassung des menschlichen Organismus auf dem Boden des metaphysischen Realismus steht. Diese Stelle lautet: »Unser eigenes Innenleben ist geknüpft an oder wiedergegeben durch ein System von Ganglienzellen und Nervenfäden. Da wir der Annahme einer Zellenseele nicht ausweichen können, ist zu schließen, daß jedem Systeme von den Zellen außer den Einzelseelen eine Gesamtseele zuzuschreiben sei. Offenbar aber ist die Zelle nicht die letzte organische Einheit.« »Es ist daher ganz berechtigt, die Struktur einer Zelle für ebenso mannigfaltig zu halten, wie die der zusammengesetzten Organismen, und damit ihr eine ähnliche Seelen-Mannigfaltigkeit zuzuschreiben. Nicht anders ist es nach oben vom Menschen. An die Systeme von Organismen überhaupt, an die von Menschen insbesondere, sind Gesamtseelen zu knüpfen.« S. 64. Setzen wir in dieser Stelle für Seele den Ausdruck »einfaches Wesen«, was vom Standpunkte des metaphysischen Realismus durchaus zulässig ist, so drückt sie ziemlich genau die Gedanken aus, die Herbart an verschiedenen Stellen über denselben Gegenstand ausgesprochen hat. Vergl. diese Zeitschrift, Bd. VIII, S. 215 ff.!

Diese Auseinandersetzungen zeigen, daß die vorliegende Schrift in ihrem kritischen Teil wohl geeignet ist, den Psychologen die Wege zu weisen, auf denen es ihnen möglich wird, sich vor groben Irrtümmern zu hüten.

Magdeburg Dr. Felsch

II Pädagogisches

Natorp, Paul, »Jemand und ich.« Ein Gespräch über Monismus, Ethik und Christentum, den Metaphysikern des Bremer »Roland« gewidmet. Stuttgart, Fr. Frommanns Verlag (E. Hauff), 1906.

Der als Kantianer und Platoforscher rühmlichst bekannte Marburger Philosoph, dessen Name durch seine Sozialpädagogik auch in der Lehrerwelt einen guten Klang hat, gehört zu den Gelehrten, die ihr Wissen unmittelbar dem Leben dienstbar machen möchten. Das Gebiet der Er-

Digitized by Google

ziehungsphilosophie, die als ebenbürtige Schwester neben die Rechts-, Geschichts- und Religionsphilosophie treten wird und immer von neuem die Grundlagen der Erziehung und des Unterrichts zu untersuchen hat, ein Gebiet, auf dem die Fachphilosophen und die Berufspädagogen in edlem Wetteifer und in gegenseitiger Anregung gemeinsam arbeiten können, diesem Grenzgebiet zwischen Philosophie und Pädagogik hat nach dem Vorgange Herbarts und seiner Schule auch Natorp sein Nachdenken zugewandt, und er scheut sich nicht, in die Arena der Öffentlichkeit hinabzusteigen, um in den Kampf um die pädagogischen Tagesfragen energisch einzugreifen. Gegen den Antrag der Bremer Lehrerschaft auf Abschaffung des Religionsunterrichtes und die darauf bezügliche Denkschrift hat er sich mit größter Entschiedenheit gewandt. Dieser Kontroverse verdanken wir die obige Monographie, die — nach Art eines platonischen Dialogs — über den Begriff der Idee, über das Sein und das Sollen, wie der Verfasser ihn gefaßt wissen will, handelt. Der zeithistorische Hintergrund verleiht den Ausführungen Farbe, Leben und Wärme. Besondere philosophische Vorkenntnisse werden bei der Lektüre nicht vorausgesetzt. Die Sprache ist einfach, klar und lichtvoll. Wünschenswert wäre es gewesen, das geschichtliche Werden des Begriffs und seine Fassung in den verschiedenen philosophischen Systemen unserer Zeit kurz zu beleuchten, was dem Verfasser bei seinem universalen philosophischen Wissen sicherlich ein Leichtes gewesen wäre. Die Schrift würde dann trotz ihrer Tendenz als Streitschrift dauernden Wert in der pädagogischen Literatur behalten und die Zahl der psychologischen — sagen wir jetzt lieber philosophischen — Monographien, die bekanntlich Dörpfeld für die Lehrerwelt so überaus wertvoll erachtete, um eine vermehrt haben. Aber auch so, wie sie vorliegt, kann sie der Lehrerwelt gute Dienste leisten. Wir gehen auf den Inhalt nicht näher ein, rufen dem Leser aber ein empfehlendes »Nimm und lies« zu.

Nur auf eine, uns sehr zeitgemäß erscheinende Unterscheidung sei hingewiesen. Natorp fordert mit Recht einen Unterricht **über** nicht **in** Religion. Er schreibt (S. 47 f.): »So ist der Literaturunterricht der Schule ein Unterricht nicht in, sondern über Literatur; das heißt: der Zögling soll aus der Schule nicht als ein Meister- Dichter und - Schriftsteller hervorgehn; aber er soll Kenntnis und Verständnis für klassische Dichtung und Schrifttum gewonnen haben. So in Musik, so, trotz den neueren Kunstbildungsbestrebungen, im Zeichnen, überhaupt in der bildenden Kunst. Dagegen wird er, in Rechtschreibung und Grammatik unterrichtet, das heißt, er soll sie innehaben, sie fertig ‚können', wenn er die Schule verläßt; so im Rechnen und so fort, allemal soweit der Unterricht reicht. Den Religionsunterricht hat man meist im letztern Sinne verstanden; wie wenn eine unserer Schulordnungen als sein Ziel geradezu die ‚Aneignung der Heilstatsachen' bezeichnet. Das heißt, der Zögling sollte aus der Schule hervorgehn als ein fertiger religiöser Mensch, womöglich ein Virtuose der Religiosität.« Wir möchten diese Unterscheidung, abweichend von dem Verfasser, gegen die pädagogischen Impressionisten und »Persönlichkeitspädagogen« wenden, welche immer lauter eine lehrplanmäßige An-

Digitized by Google

ordnung des Gesinnungstoffes verwerfen und sich mit ihrem Stoffe der jeweiligen Stimmungslage ihrer Schüler anpassen wollen. (Ob das möglich ist, soll unerörtert bleiben.) Die moralischen Belehrungen sollen dem unmittelbaren Bedürfnisse des Lebens entquellen und an die tatsächliche kindliche Lebenserfahrung anknüpfen. Die religiöse Anweisung gestaltet sich, der Verworrenheit der religiösen Lage unserer Zeit entsprechend, sehr verschieden. Impressionisten gibt es auf der rechten wie auf der linken Seite. Den Erweis des lebendigen Christus gegen körperliche Leiden verlangt der Züricher Professor F. W. Förster, der bekannte Verfasser der Jugendlehre, von den Schülern; eine Einschränkung der religiösen Unterweisung auf stimmungsvolle Vorführung der besten poetischen Erzeugnisse der Weltliteratur in sogenannten »Weihestunden« empfiehlt der Bremer Lehrer Gansberg.

Eine bloß stimmungsmäßige Aneignung moralischer und religiöser Belehrungen kann uns nicht genügen. Sollten die »Weihestunden« wirklich volle Stunden sein und sich wöchentlich mehrfach wiederholen, so würde nicht nur das empfängliche Kindesgemüt für andachtsvolle Stimmung systematisch ertötet werden, sondern auch unzweifelhaft der alles Leben erstickende Schulschlaf eintreten. Moralische Belehrungen, die ihren Stoff aus dem Leben der Kinder schöpfen, werden meist trivial und sinken in der Hand eines ungeschickten Lehrers leicht zu gewöhnlichem Klatsch herab. Diese Belehrungen sind oft zudringlich und können geradezu sittlich verderblich wirken. Die Heranziehung einzelner kleiner Verfehlungen der Schüler und ihre Behandlung im Unterrichte ist eine zu harte Strafe für den Betroffenen, während die Mitschüler oft in pharisäischer Selbstgefälligkeit und Selbstzufriedenheit über den armen Sünder urteilen. Hingegen erregt lautes Lob und Vorbildlichkeit eines Mitschülers sehr leicht Neid und Mißgunst, wohl gar Ingrimm, wenn es einen nach der Meinung der Schüler — unwürdigen Genossen getroffen hat. — Demgegenüber sei betont: Nicht »in« sondern »über« Religion und Moral sollen die Kinder unterrichtet werden. Gewiß wollen wir unverbrüchlich an Herbarts erziehendem Unterricht festhalten, denn nur ein solcher Unterricht hat Wert, der an die Erfahrung der Kinder anknüpft, sich auf deren Gesinnung zurückwendet und auf Willens- und Charakterbildung abzielt. Jeden bloßen Intellektualismus weisen wir ab, aber das Haupterziehungsmittel in der Schule bleibt der Unterricht, nicht die unmittelbare Lebensübung. Wir halten fest an einer lehrplanmäßigen Festlegung des Stoffes und fordern eine Gruppierung desselben nach sachlichen und methodischen Rücksichten, wobei für eine Anpassung an die individuellen Lebensverhältnisse der Schüler dem Lehrer allerdings eine hinreichende Bewegungsfreiheit bleiben muß. Was die Impressionisten Gutes und Berechtigtes erstreben, erreichen wir viel besser und ohne die Gefahr ihrer Entgleisungen dadurch, daß wir den Kindern die großen religiösen und moralischen Persönlichkeiten, wie sie uns in der Bibel, der Geschichte (der profanen wie der Kirchengeschichte) und der Literatur entgegentreten, möglichst lebensvoll und wahrheitsgetreu nahebringen, denn am Leben allein kann sich das eigene Leben entzünden. Nur in diesem Sinne können wir den Begriff der Persönlichkeitspädagogik billigen. A. Richter-Soest

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Digitized by Google

AUFSÄTZE

Die Lehre vom Gefühl in der Psychologie der letzten zehn Jahre

Von

Fr. Wilhelm

(Fortsetzung)

b) Ursachen der Gefühle

Unter den Ursachen der Gefühle sind die objektiven von den seelischen zu scheiden. Versteht man unter »seelischen« Ursachen die Empfindungen und Vorstellungen, an die die Gefühle gebunden sind, so ist der Name »objektive« Ursachen die Zusammenfassung aller äußeren Stoffe und Vorgänge, deren Einwirkungen auf das Subjekt neben Empfindungen auch Gefühle entstehen lassen.

1. Objektive Ursachen

Die Beziehung der objektiven Ursachen zu Wohl und Wehe des Organismus ist nun jener bereits erwähnte Faktor. Jedem körperlichen Organe ist nämlich ein mittlerer Grad von Inanspruchnahme eigen. Was diesem entspricht, füllt die Tätigkeit des Organes aus, bedeutet eine Förderung; was darüber hinausgeht oder darunter bleibt, wird als Hemmung, Bedrohung, Schädigung aufgefaßt. Diesen materiellen Vorgängen der angemessenen oder unangemessenen Inanspruchnahme entsprechen im Bewußtsein Lust und Unlust. Insofern kann man von einem teleologischen Charakter der Gefühle sprechen. Es muß aber ausdrücklich betont werden, daß die Gefühle als solche kein Bewußtsein dieses Zusammenhanges enthalten. Sodann ist der Fall nicht selten, daß Stoffe oder Vorgänge, die anfangs der Tätigkeit eines Organes förderlich sind, bei längerer Dauer oder durch Ausbreitung

Digitized by Google

auf andere Organe oder »in allmählicher Entfaltung anderer ihnen innewohnender Eigenschaften« Störungen oder gar Schädigungen veranlassen. Endlich sei noch darauf hingewiesen, daß das Verhältnis zwischen Lust und Förderung, Unlust und Schädigung des Organismus nur im allgemeinen besteht. Viele Einzelheiten lassen sich nicht daraus erklären. Der teleologische Charakter der Gefühle ist eben das Resultat einer langen Entwicklung der Organismen. »Fertige Veranstaltungen des Organismus aber können nicht auf alles Mögliche eingerichtet sein; sie bleiben notwendig Durchschnittsvorkehrungen« (S. 571).

Aus der Abhängigkeit der Gefühle von den objektiven Ursachen folgt, daß lediglich in Bezug auf die objektive Verursachung einer Lustart zwei Formen der Unlust gegenüberstehen, die Unlust des Bedürfnisses, der Untätigkeit oder nicht genügenden Tätigkeit und die Unlust des Übermaßes oder der Überreizung; außerdem daß die Unlust in verschiedenen und höheren Stärkegraden erscheint als die Lust: Die Angemessenheit der Inanspruchnahme nämlich beruht auf einem einzigen und bestimmten Verhältnisse, während die Unangemessenheit verschieden groß sein kann. Sodann ist nicht zu übersehen, daß die Begriffe Angemessenheit und Unangemessenheit verschiedene Bedeutung haben, je nachdem kontinuierlich fortgehende oder periodische Funktionen des Organismus in Betracht kommen. Für jene ist jede Unterbrechung eine Störung; bei diesen dagegen ist es nicht gleichgültig, ob das Organ im Moment der Tätigkeit oder während der Ruhepause der Einwirkung ausgesetzt ist: derselbe äußere Vorgang, der im ersten Falle lustvoll ist, kann bei Eintritt während der Ruhe unlustvoll sein. Endlich sei darauf hingewiesen, daß viele Stoffe, deren Wirkung anfangs störend war, infolge von Gewöhnung zum Bedürfnis werden. Durch fortgesetzte Beeinflussung des Organismus hat sich dieser nämlich in seinen Funktionen auf sie eingerichtet, so daß nunmehr ihre Entziehung eine Schädigung zur Folge haben würde. Ähnlich steht es um die Vorgänge, die durch ständige Einwirkung auf Organe den mittleren Grad der Inanspruchnahme derselben allmählich verschieben; lust- und unlustvolle Vorgänge werden zu indifferenten oder erregen schließlich die entgegengesetzten Gefühle.

2. Seelische Ursachen

Bezüglich der Einteilung der Gefühle ist festzuhalten, daß es eigentlich nur zwei Arten gibt, Lust und Unlust. Wenn öfters eine größere Mannigfaltigkeit behauptet wird, so hat das seinen Grund

Digitized by Google

darin, daß man für besondere Arten hält, was doch nur verschiedene Stärkegrade derselben Art sind, und daß nicht selten Gefühle einer Art um der Verschiedenheit ihrer Ursachen willen auf verschiedene Gruppen verteilt werden.

In letzter Hinsicht unterscheidet man sinnliche Gefühle und Vorstellungsgefühle, von denen jene an Empfindungen, diese an Vorstellungen geknüpft sind. Dabei ist aber nicht zu vergessen, daß die Vorstellungen ihre Gefühle ursprünglich von den ihnen entsprechenden Empfindungen entlehnt haben, daß umgekehrt Gefühlsbetonungen der durch eine Empfindung assoziativ geweckten Vorstellungen in die Gefühlswirkung eben dieser Empfindung hineingetragen werden. Von der Gefühlsbetonung der einzelnen Empfindung oder Vorstellung ist ferner der durch das Zusammen mehrerer Empfindungen oder Vorstellungen hervorgerufene Gefühlserfolg zu unterscheiden. Ein Musikstück z. B. verdankt seine Schönheit in erster Linie nicht dem Wohlklang der einzelnen Töne, sondern den durch Gleichzeitigkeit nnd Nacheinander von solchen bewirkten Harmonien und Melodien. Das führt dazu, innerhalb jeder der beiden genannten Gruppen material bedingte und formal bedingte Gefühle, auch wohl Inhalts- und Beziehungsgefühle genannt, zu unterscheiden.

Beobachtungen über Einzelgefühle hat Ebbinghaus für den zweiten Band in Aussicht gestellt. Nur über die Beziehungen der Gefühle zu Empfindungen macht er im Anschluß an die wiedergegebenen Darlegungen einige Bemerkungen allgemeiner Art.

Was zunächst die Bedeutung der Stärkegrade der Reize betrifft, so gilt im allgemeinen, daß Reize von mittlerer Intensität lustvoll, solche von sehr geringer oder sehr großer Intensität unlustvoll wirken. Dabei ist die Höhe der Empfindungsstärke, von der ab eine Empfindung nur noch von Unlust begleitet ist, sehr verschieden: das Süße wird erst in seinen höchsten Stärkegraden widerlich, das Bittere wirkt in schwächeren Stärkegraden angenehm. Schmerzempfindungen, die immer eine große Intensität besitzen, sind deshalb eine Quelle der Unlust. Interessant sind die Fälle, wo der mit einer Empfindung auftretende Gefühlston allmählich in den entgegengesetzten übergeht. Wenn man diese Erscheinung vielfach so erklärt hat, daß man das Gefühl mit der Zunahme der Empfindungsintensität sich steigern, in einer bestimmten Stärke die Empfindung indifferent sein und danach den entgegengesetzten Gefühlscharakter annehmen läßt, so scheitert diese Erklärung an dem Umstande, daß eine Empfindung bei allmählicher Steigerung niemals ganz indifferent sein kann. Vielmehr gesellt sich nach Überschreitung des Höhepunktes der Lust zu der

Digitized by Google

schwächer werdenden Annehmlichkeit ein zunächst ganz schwaches Unlustgefühl; dieses wächst allmählich, aber so, daß für eine ganze Strecke der Empfindungsskala Lust und Unlust gleichzeitig oder oszillierend nebeneinander bestehen, bis schließlich die zunehmende Unlust allein übrig bleibt« (S. 581).

Schließlich bleibt noch zu betrachten übrig, daß die einzelnen Empfindungsarten in Bezug auf Gefühlswirkung sich verschieden verhalten. Die durch die für Erhaltung des Organismus höchst bedeutungsvollen Vorgänge der Ernährung und Sexualität verursachten Empfindungen sind oft die Quelle starker Lust und Unlust. Die Empfindungen der Atmungs-, Zirkulations- und sonstiger Organe des Körperinnern sind von heftigen Unlustgefühlen begleitet, wenn die Funktion der Organe gestört ist, während die die Funktion begleitende Lust kaum gefühlt wird. Intensive Gefühlswirkungen haben auch die Geruchs- und Geschmackseindrücke, weil diese in enger Beziehung zum Ernährungsprozesse stehen. Am wenigsten gefühlsbetont sind die Gesichts- und Gehörsempfindungen, soweit sie als einzelne auftreten. Wecken sie dagegen eine Anzahl der assoziativ mit ihnen verbundenen Vorstellungen oder sind sie, wie in den Wirkungen aller Kunstwerke, zu Gruppen vereinigt, so sind sie die Ursache starker Gefühle.

XI. Orth

Literatur: Gefühl und Bewußtseinslage. Eine kritisch-experimentelle Studie von Dr. Johannes Orth. Berlin 1903.

Versuche über die Assoziation führten Orth zu psychischen Erscheinungen, die er auf Vorschlag von Professor Marbe in Würzburg »Bewußtseinslagen« nannte. Um die Vermutung, das Phänomen der Bewußtseinslage könnte zum Gefühl, besonders zu der von Wundt u. a. behaupteten Mehrdimensionalität der Gefühle in irgendeiner Beziehung stehen, durch experimentelle Untersuchungen auf ihre Wahrscheinlichkeit hin prüfen zu können, hat er die Kriterien des Gefühls und seiner Qualität vorher noch einmal diskutiert. Das Resultat seiner kritisch-experimentellen Studien liegt in dem angeführten Buche vor.

Im Gegensatz zu Wundt, Lipps, Vogt u. a. sucht Orth den Nachweis zu führen, daß die bisher als Kriterien des Gefühls angeführten Eigenschaften, Subjektivität, Antagonismus und Nichtlokalisierbarkeit, nicht ausreichen, das Gefühl eindeutig zu bestimmen und gegen andere Gattungen psychischer Prozesse abzugrenzen.

Digitized by Google

a) Kriterien des Gefühls

Was zunächst die Subjektivität betrifft, so hat man sie dem Gefühl deshalb in höherem Grade zusprechen zu dürfen gemeint, weil sich in ihm wie in keinem andern psychischen Geschehen die Beziehung des seelischen Erlebnisses auf das Subjekt ausspräche. Dagegen ist zunächst zu sagen, daß alle psychischen Prozesse, insofern wir sie erleben, insofern sie Gegenstand unserer unmittelbaren Erfahrung sind, in gleicher Weise subjektiv genannt werden müssen. Oder sind die peripherisch erregten Empfindungen etwa deshalb objektiv, weil sie zu ihrem Entstehen äußerer Reize benötigen, also Ursachen haben, die jedem Individuum zugänglich sind und darum als objektive sich bezeichnen lassen? Sind doch auch manche Gefühle von Reizen abhängig; es braucht hier nur an die mit Schmerzempfindungen verknüpfte Unlust erinnert zu werden. Andrerseits können auch gewisse intellektuelle Vorgänge so wenig wie das Gefühl objektiviert werden, z. B. das Denken. Selbst das Reflektieren über das Gefühl, unser Subjektivstes, ist, trotzdem es einem Gegenstand, ein Objekt hat, subjektiv, weil es sich nicht auf Dinge der Außenwelt bezieht. Das Subjektive kann also kein Kriterium des Gefühls sein.

Dasselbe gilt von dem Antagonismus des Gefühls. Denn wenn behauptet worden ist, daß ausschließlich die Gefühle durch eine Indifferenzzone hindurch in maximalen Gegensätzen sich bewegen, die Empfindungen eines Systems dagegen größte Unterschiede zeigen, so genügt der Hinweis auf die Temperaturempfindungen, auf die komplexen Organempfindungen des Hungers und der Sättigung und auf die körperlichen Zustände der Ermüdung und Frische, um jene Behauptung zu entkräften. »Die maximale Wärmeempfindung läßt sich abstufen bis zum physiologischen Null- und Indifferenzpunkt. Wird die Wärme weiter verringert, so entsteht die Kälteempfindung, die sich wieder ins Maximale steigern läßt« (28).

Endlich ist auch die namentlich von Lipps reklamierte Nichtlokalisierbarkeit kein Kriterium der Gefühle, zunächst weil sie den Gefühlen nicht ausschließlich zukommt. Es gibt nämlich eine große Zahl zentralerregter Reizungen, die einzeln nicht als Organempfindungen zum Bewußtsein kommen, weil sie zu schwach sind. Erst wenn sie durch Zusammenwirken sich verstärken, werden sie in einem Gesamteindruck bewußt, der als solcher nicht an bestimmte Organe gebunden erscheint. Sodann sind die Gefühle in gewissem Sinne doch lokalisierbar. Da sie nie vereinzelt auftreten, sondern

Digitized by Google

nur in Verbindung mit peripher- oder zentralerregten Empfindungen, können sie lokalisiert werden, soweit das mit diesen möglich ist. Sie sind in demselben Sinne lokalisierbar wie Gehörempfindungen, die, weil sie an sich unräumlich sind, nur durch Assoziationen mit Gesichtsempfindungen auf eine bestimmte Stelle im Raum bezogen werden können. So läßt sich gar wohl von Lokalisation der Gefühle sprechen, wenn damit die Bestimmung des Raumteils gemeint ist, »in dem eine sichtbare Quelle oder Bedingung ihren Sitz hat« (31).

Was aber bleibt dann zur Bestimmung des Begriffes »Gefühl«, wenn Subjektivität, Antagonismus und Nichtlokalisierbarkeit nicht als Kriterien dienen können? Nichts weiter als die unmittelbare Erfahrung, in der jedem die psychischen Zustände der Lust und Unlust in ihrer Gegensätzlichkeit und Eigenheit gegeben sind, so daß »ein Mißverständnis über den Begriff »Gefühl« ausgeschlossen erscheint« (32), wenn auch eine Definition zu geben unmöglich ist. »Nach der objektiven Seite jedoch läßt sich vielleicht noch sagen, daß die Gefühle von keinem bestimmten, ausschließlich ihnen dienenden zentralen oder peripheren Organ abhängig sind, sondern von jedem einzelnen aus erregt werden können« (34). Auch erübrigt sich die Annahme eines besonderen, Gefühl erzeugenden Nervenapparates; man muß statt dessen eine doppelte Funktion der nervösen Organe annehmen, eine empfindungs- und eine gefühlserzeugende, aber die Höhe der Reizschwelle für beide verschieden hoch ansetzen. Schließlich sei noch darauf hingewiesen, daß das schon von Kant als die Eigenart der Gefühle bedingende Merkmal diesen nicht ausschließlich zukommt: auch von den Organempfindungen läßt sich nämlich, wie von den Gefühlen, behaupten, daß unsere Erkenntnis keine direkte Bereicherung durch sie erfährt.

Auch Orth unterscheidet von dem eigentlichen Gefühl Affekt und Stimmung. Affekt ist ihm »ein rasch wechselnder Gemütszustand«. Stimmung nennt er »ihr (der Lust — Unlust) längeres, relativ konstantes Weilen in Verbindung mit Empfindungs- und Vorstellungselementen oder einem anderen seelischen Inhalt«. Von dem Gefühl heben sich Affekt und Stimmung dadurch ab, daß es sich bei ihnen immer um ein einheitliches Ergriffensein der ganzen Persönlichkeit, nicht nur um Empfindungen und Gefühle handelt, die sich um bestimmte Anlässe gruppieren« (34). (Forts. folgt.)

Digitized by Google

Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule

Von
P. Zillig in Würzburg

(Fortsetzung)

d) Kulturgeschichtliche Führung des Unterrichts und Leitfadenfortschritt

In Bezug auf die kulturgeschichtliche Führung des Unterrichts muß ich zuerst hervorheben: daß der Artikel ungefähr zurückweist, was seine Vorlage ebenfalls zurückweist: nämlich daß in der Schule Kulturgeschichte getrieben werde, wie sie in den wissenschaftlichen Büchern steht, oder daß gar außerhalb des eigentlichen Geschichtsunterrichts, in den übrigen Lehrfächern, solche Kulturgeschichte getrieben werden solle; die Forderung hingegen: daß die Geschichtspunkte der Beurteilung, die am reinsten im Evangelium sich kund gibt, den ganzen Unterricht leiten und die Höhepunkte unserer Volksentwicklung die Mittel- und Sammelpunkte des Unterrichts in der deutschen Schule werden müssen, mit keinem einzigen Worte würdigt. In der Äußerung des Artikels über die kulturgeschichtliche Führung des Unterrichts ist mir besonders deutlich geworden, daß der Artikel trotz der Inhaltsangabe seine Vorlage nicht verweilend durchgeprüft sondern nur überlesen und dann seine längst fertigen Urteile über erziehenden Unterricht usw. der Inhaltsangabe angefügt hat. Unwillkürlich muß man da an eine sehr zutreffende Stelle in Goethes erster Epistel denken. Wir haben doch die Aufgabe, für das Kind eine Quelle reiner Beurteilung aller Lebensverhältnisse aufzusuchen; die Philosophie kann das nicht sein. Wir haben ferner die Aufgabe, für das Viele, welches der Unterricht zur gleichen Zeit mit dem Kinde zu bearbeiten hat, Mittel- und Beziehungspunkte der Aufmerksamkeit, Bürgschaften innerer Sammlung und geistiger Vereinigung, aufzusuchen; die Fachwissenschaften können das nicht sein. Wir haben endlich die Aufgabe, für Stetigkeit der Bildung, für innerlich geschlossenen Fortschritt im Lernen zu sorgen; wir müssen einen Faden der kindlichen Bildung aufsuchen, der uns psychologisch, ja psychologisch angemessen von einer Stufe der Bildung zur anderen weiterleitet. Der Artikel möge nun zeigen, daß es außer den Gesichtspunkten der Beurteilung, die in der Offenbarung, am reinsten bei Christus, hervortreten, andere gebe, welche für die Bildung des Kindes die Stelle eines religiösen, sittlichen Wertmessers gleich gut oder noch besser übernehmen könnten. Er möge ferner zeigen, daß es außer den Höhepunkten unserer Volksentwicklung: Heldentum, Bekehrung, nationalem Königtum, Reformation, Aufklärung und Einung

Digitized by Google

andere große Ganze gebe, die ebensogut oder noch besser befähigt wären, die kindliche Aufmerksamkeit machtvoll anzuregen, dauernd und in wachsender Stärke zu beschäftigen und zugleich in einem ganzen Umkreis zusammengehöriger Vorstellungen und Gedanken fruchtbringend umherzuleiten, zugleich der fortschreitenden kindlichen Bildung die innere Bezogenheit der einzelnen Stufen aufeinander und ihre Einheitlichkeit zu sichern? Wie gesagt, diese didaktischen Aufgaben haben wir zu lösen und können unmöglich um sie herumkommen. Die Aufgabe, wie das kindliche Gemüt zuverlässig zu den ewig gültigen Maßstäben der Wertschätzung zu bringen, der gesamten geistigen Tätigkeit des Kindes ein Schwerpunkt zu geben, der es verdient, daß sich die vielseitigen Richtungen des geistigen Lebens um ihn bewegen, wie die Selbsttätigkeit des Kindes nachhaltig und ersprießlich zugleich herauszufordern, das geistige Fortstreben rege zu erhalten, ja zu vermehren, Hunger und Durst nach Vollkommenheit zu erwecken, aber auch zu stillen, für die Verbindungen unter den Vorstellungen und Gedanken und das Werden persönlicher Geschlossenheit die angemessenen Grundlagen zu erstellen seien — diese Aufgabe, wie schwierig sie erscheine und in der Tat auch sei, müssen wir angreifen und zu lösen versuchen, wenn es uns um die pädagogischen Forderungen der Bildung des Gewissens, des Interesse, der Fürsorge für Entstehung inneren Reichtums wie innerer Ausgeglichenheit Ernst ist. Der Gedanke, den einzelnen an der Hand der religiös-sittlichen Entwicklung der Menschheit, wie sie unter der Leitung der Vorsehung nach dem Zeugnis der heiligen Schrift sich vollzogen hat, selber zur religiös-sittlichen Lebensauffassung schrittweise von seinem eigenen Standpunkt aus hinzuleiten und dabei alles übrige Lehren mit der ethischen Beurteilung, welche auf solchem Weg im werdenden Menschen allmählich begründet werden soll, in Einklang zu setzen, damit im Geistesleben des Zöglings die Anfänge der rechten Herrschaft und angemessenen Unterordnung dazu sich bilden; in Verbindung mit dem zweiten Gedanken, die Bildung des einzelnen fortzuführen an der Hand der Entwicklung seines Volkes, damit sein Nachdenken jederzeit nicht allein auf das hingelenkt werde, was nach den höheren Forderungen geschehen sollte, sondern zugleich auch auf den natürlichen Grund und Boden und die natürlichen Bedingungen sittlichen Strebens: dieser Doppelgedanke ist nach meiner auf jahrelanges Arbeiten in der Schule, auf ebenso anhaltendes Nachdenken und Prüfen begründeten innigen Überzeugung die Lösung der oben hervorgehobenen didaktischen Aufgabe. Der Vorschlag verdient doch wenigstens erwogen zu werden. Das kann freilich nicht so

Digitized by Google

geschehen, daß man ihn nicht einmal anhört und so, wie er verstanden sein will, sich deutlich macht; sondern nach raschem Durchlesen seine vorgefaßte Meinung einfach als Kritik dagegen setzt. Vielmehr nur so, daß man der angegebenen didaktischen Aufgabe im eigenen Beruf mit vollstem Ernste und ohne allen subjektiven Vorbehalt beharrlich nachgeht und dabei sich mit ganzer Kraft in die psychologischen Bedingung für die Bildung der Beurteilung, des Interesse und der geistigen Stetigkeit wie Geschlossenheit vertieft. Was der Artikel der Forderung kulturgeschichtlicher Führung des Unterrichts entgegenhält, ist zum Teil direkt unverständlich. Gerade die kulturgeschichtliche Führung des Unterrichts ist die beste Versicherung auf die rechten psychologischen Zusammenhänge in aller Bildung. Das läßt schon die Besinnung anf das Wesen wahrhafter innerer Stetigkeit einsehen. Diese ist allemal Verknüpfung im Selbstbewußtsein; und gerade die Entfaltung des Selbstbewußtseins in seinen edelsten Seiten wird durch die bei der kulturgeschichtlichen Führung des Unterrichts eintretende Fortbewegung der kindlichen Bildung getragen. Der Artikel kann sich gar nicht versetzen in die didaktische Aufgabe, die es hier zu lösen gilt. Er ist und bleibt gefangen in seiner Meinung von der Bestimmung der Schule zur Vermittlung positiver Kenntnisse d. h. des Leitfadenwissens; darum sieht er auch im Fortgang bei dieser Wissensvermittlung, d. h. im Fortgang nach der Ordnung im Leitfaden, im fachwissenschaftlichen Zusammenhang, das Wesen der Bildung, die er vertritt! Da gehen die Wege freilich wieder himmelweit auseinander, soweit wie Pädagogik und Schülerbuch. Er heißt mittelbar die Konzentration des Unterrichts um große, innerlich gehaltvolle, unvergänglich fortwirkende Mittelpunkte eine unvernünftige; er gibt vor, daß die Begründung der kindlichen Bildung auf die Beurteilungsweise des Evangeliums und das geistige Gut des eigenen Volkes wie die Fortleitung derselben an der Hand der göttlichen Erziehung des Menschengeschlechts und des Heraufkommens des deutschen Volkes eine künstliche Konstruktion sei! Und welches ist nun seine vernünftige Konzentration, seine allerdings von philosophischen Erwägungen völlig freie Idee von der Herstellung der geistigen Grundlagen — darf ich sagen? — für die religiös sittliche Persönlichkeit? Der Fortgang nach dem Leitfaden. Ja, von solchem Standpunkt aus muß man wirklich in der kulturgeschichtlichen Führung des Unterrichts etwas sehen, vor dem man im Geiste Nicolai's die Genossen warnen muß. So sieht der moderne pädagogische Fortschritt innenher aus.

Digitized by Google

c) Der Regulator für die Anordnung der Lehrfächer im Lehrplan

Der Artikel glaubt durch seine Ablehnung des erziehenden Unterrichts und der kulturgeschichtlichen Führung des Unterrichts auch die Anordnung der Lehrfächer im pädagogischen Lehrplan hinfällig gemacht zu haben. Ich erinnere daran, daß er die Grundlage für den pädagogischen Lehrplan nicht einmal aufgefunden, geschweige auch nur im mindesten in ihrer Kraft erschüttert hat. Ja, wenn es ihm gelungen wäre, den Persönlichkeitsgedanken, der den pädagogischen Lehrplan trägt, aufzulösen und zu nichte zu machen, möchte man eher versucht sein zu wähnen, daß dann auch das Lehrplansystem, wie es die Persönlichkeitsbildung voraussetzt, bedeutungslos geworden sei. Aber der Persönlichkeitsgedanke ruht für sich selber auf so festen, unzerstörbaren Stützen, daß noch ganz andere Geister als der des Artikels ihm nichts anzuhaben vermögen. Man kann ihn verwerfen, ableugnen, wiefern man für das eigene Wollen auf Würde verzichtet und sich einem niedrigen Lebensgedanken dahingibt; aber man kann ihn durch Kritik nicht zerstören, da seine Gültigkeit, durch die ethische Anerkennung gesichert, jedweder theoretischen Prüfung gegenüber gänzlich unangreifbar ist. Jedoch auch dann, wenn der Artikel darin recht hätte, daß der erziehende Unterricht die Basis des pädagogischen Lehrplansystems sei und die kulturgeschichtliche Führung mit der Konzentration des Unterrichts zusammenfalle, so dürfte das pädagogische Lehrplansystem gleichwohl noch bestehen bleiben; denn ich glaube, daß das, was der Artikel aus Einbildungsvorstellungen und vorgefaßten Urteilen einer- und den überlieferten Lerngepflogenheiten andrerseits dagegen zusammenwob, weder dem Gedanken des erziehenden Unterrichts noch der Forderung kulturgeschichtlicher Führung im Unterricht etwas abbrechen konnte. Bei der Gegenüberstellung von erziehendem und Lernunterricht, kulturgeschichtlicher und Leitfadenführung im Unterricht wurden erziehender Unterricht und kulturgeschichtliche Führung im Unterricht gewiß nicht als pädagogisch bedenklich erfunden, wohl aber der Lernunterricht und Leitfadengang, wofür der Artikel eintritt. Es ist aber wieder so echt modern, eine ernste wichtige Sache — eine solche ist doch unbestreitbar der erziehende Unterricht —, eine wertvolle praktisch bedeutungsreiche Forderung — eine solche ist zweifellos die Forderung der kulturgeschichtlichen Führung im Unterricht — ohne eindringende Prüfung, bloß unter Berufung auf zufällige Meinungen abzulehnen und dann trotzdem zu behaupten, die Sache oder Forderung abgetan und auch alles andere, was etwa damit zusammenhängt, zu Fall gebracht zu haben.

Digitized by Google

Der Artikel lehnt mit dem erziehenden Unterricht und der kulturgeschichtlichen Führung im Unterricht auch das pädagogische Lehrplansystem ab. Das soll ihm unbenommen sein, sich auf dem Ich-Standpunkt weiter zu halten: Ich will nichts wissen von Veredlung durch Bildung, ich ziehe mir vor das Lernen der positiven Kenntnisse aus den Büchern; ich will auch nichts wissen von der Sammlung der geistigen Tätigkeit um innere Mittelpunkte, ich ziehe mir vor die Beherrschung des Lernens durch den Leitfaden; ich will ferner nichts wissen von einer psychologisch geregelten Fortbewegung im Unterricht, ich ziehe mir vor die fachwissenschaftliche Folge, welcher die Lernbüchlein statt geben; ich will endlich nichts wissen von der Rangordnung der Lehrfächer in einem pädagogischen Lehrplansystem, ich ziehe mir vor das hergebrachte Aggregat, das innerlich beziehungslose Nebeneinanderbetreiben der verschiedenen Lehrfächer, und das Übergewicht des Lesens, Schreibens, Rechnens über die Bildungsfächer. Doch wird die Gültigkeit des pädagogischen Lehrplansystems davon auch nicht einmal leise berührt. Der erziehende Unterricht ist eine Forderung, die sich aus den sittlichen Ideen des Wohlwollens, der inneren Freiheit und Vollkommenheit an die Unterweisung des Kindes ergibt. Die kulturgeschichtliche Führung des Unterrichts ist eine Forderung, die aus der Notwendigkeit hervorgeht, das, was der Mensch gemäß den Idealgesetzen in seinem Geistesleben werden soll, im Anschluß an die psychologischen, das sind die Naturgesetze des menschlichen Geisteslebens, anzustreben. Das pädagogische Lehrplansystem ist eine Forderung, die abermals aus der sittlichen Idee der Vollkommenheit an den Unterricht ergeht. Denn die Idee der Vollkommenheit heischt nicht allein, beim Unterricht auf Erzeugung eines lauteren, vielseitigen Interesse auszugehen, sondern zugleich Vorsorge zu treffen, daß zur Kraft das Maß, zum Reichtum und zur Ausbreitung die Zusammenfassung und Ordnung, zur Vielseitigkeit die Einheit und Ausgeglichenheit sich geselle, nicht allein die Wurzeln edlen Strebens überhaupt in das Gemüt zu senken, sondern zugleich auch für das Werden der Persönlichkeit Maßnahmen zu treffen. Gleichwie für jeden Lehrenden, der sich auf den Boden der Erziehung stellt und nicht auf den Boden der Abrichtung für die späteren möglichen Erwerbs- und äußeren Versorgungsansprüche, gegenüber dem erziehenden Unterricht das Wort gilt: Schwer ist es dir, wider den Stachel auszuschlagen! gilt das nämliche Wort ausnahmslos für jeden Lehrenden mit höherer Absicht auch gegenüber dem pädagogischen Lehrplansystem. Er kann nicht anders, er muß es als eine unbedingt berechtigte Forderung anerkennen — oder

Digitized by Google

sich selbst im beruflichen Gewissen wie einen Halben und Lauen richten.

Wir finden uns doch wieder vor einer großen didaktischen Aufgabe. Das menschliche Bewußtsein darf nicht einem Zustande anheimfallen ähnlich dem, der in einem Staatswesen entsteht, wenn die wilden Kräfte, das sind die Begehrungen, darin zügellos walten. Es muß von seiten der Bildung vom Anfang darauf Bedacht genommen werden, die rechte innere Autorität im Bewußtsein aufzurichten und nach und nach zu befestigen und zugleich für die angemessene Organisation des Bewußtseins zu sorgen. Wer soll diese Autorität abgeben, wenn nicht die ethische Beurteilung, die wir im Gewissen vernehmen? Und welche soll diese Organisation werden, wenn nicht die Unterordnung aller sonstigen Anerkennung im ganzen Umkreise menschlichen Werthaltens unter das Eine, was not ist? Es handelt sich darum, ein System der Wertschätzung und damit der Werte selber im Bewußtsein zu begründen, als Halt unseres ganzen Sinnens und Trachtens, als Achse unseres gesamten Lebens. Denn nur dann, wenn die Autorität, welche nicht vermöge ihrer äußeren Gewalt, sondern vermöge ihrer inneren Hoheit das Recht hat, zu gebieten, was der Wille soll und nicht soll, in uns tatsächlich herrscht, wenn im Bewußtsein jene Ordnung hergestellt ist, bei der das, was nach seiner Natur zum Führen berufen ist, auch wirklich führt, und das, was nach seiner Natur zum Dienen bestimmt ist, auch wirklich dient, können wir von einem wahren Menschen, von rechter Mannheit reden. Nur dann verdient der Mensch die Bezeichnung als Persönlichkeit.

Darum haben auch gerade diejenigen, welchen es mit der Erziehung heiliger Ernst war, auch sich bemüht, die Unterweisung der Jugend so einzurichten, daß hierbei der Schüler die alles übertreffende Würde des Guten einsehen und sein ganzes übriges Streben darauf beziehen lerne. So wissen wir von Plato, dem die Erziehung als das Eine Große galt, daß er alle Bildungsmittel nach dem Maße ihrer Dienstbarkeit für das Ziel der Erziehung, schon nach ihm die Verwirklichung der Gerechtigkeit, beurteilte und zu einem System vereinigte, worin jedes den Platz empfing, den es nach seiner inneren Bedeutung beanspruchen konnte, und jedes von seiner Stelle aus mit allen übrigen zur Herstellung der vernünftigen Ordnung im Menschen zusammen wirken sollte. Unter den Neueren hat vor allem Ziller man darf sagen ein Leben lang an der Aufgabe gearbeitet, das pädagogische Lehrplansystem wenigstens in seinen Grundzügen vom Boden der Ethik wie des Christentums aus nachzuweisen.

(Forts. folgt.)

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Ferienkurse in Jena vom 4.—17. August

(Volkshaus am Carl-Zeiß-Platz)

I. Naturwissenschaftliche Kurse

1. Naturphilosophie

Das Problem des Lebens; Ursprung und Wesen des Lebensprozesses

Prof. Dr. **Detmer**

1. Einleitung: Naturwissenschaft, Naturphilosophie, Metaphysik. Vorläufige Definition vom Wesen des Lebens. Mechanismus und Vitalismus.

2. Grundanschauungen der Vitalisten: Begründung derselben durch den Hinweis auf die regulatorischen Vorgänge, die Regenerationsprozesse in den Organismen, die Formenmannigfaltigkeit der Lebewesen und die erhaltungsgemäße (zweckmäßige) Organisation derselben. (Brasilianischer Urwald, Ameisen und Pflanzen.)

3. Die Zelle: Geschichte der Zellentheorie. Bau der Pflanzen- und Tierzellen. Struktur und chemische Konstitution des Protoplasmas.

4. Mechanismus und Vitalismus: Geschichte des Vitalismus von Aristoteles bis auf Reinke und E. v. Hartmann. Kritik der vitalistischen Anschauungen. Ablehnung des Vitalismus. Die mechanistische Betrachtung der Lebensvorgänge ist die allein zulässige. Es ist aber der atomistische Mechanismus und jede Form des Materialismus abzulehnen. Erkenntnistheoretische und ethische Gründe gegen den Materialismus. Metaphysische Erörterungen. Der idealistische Mechanismus und der idealistische Evolutionismus. Beurteilung des Naturzusammenhanges, der Lebensvorgänge, der Deszendenztheorie und der Lehren Darwins von diesem Standpunkte aus.

5. Der Ursprung des Lebens auf der Erde; Anschauungen der Theologen, vieler Philosophen und der Vitalisten. Die Agnostizisten. Urzeugungslehre. Archigonie.

6. Der Tod: Natürlicher Tod, Scheintod, accidenteller Tod. Kontinuität des Lebens.

7. Grundphänomene des Lebensprozesses: Übereinstimmende Züge

Digitized by Google

im Leben aller Organismen. Ernährung der Pflanzen, Tiere und Menschen, Energiewechsel, Atmung, Reizvorgänge, ungeschlechtliche und geschlechtliche Fortpflanzung.

Literatur

Darwin, Entstehung der Arten.
Detmer, Botanische und landw. Studien auf Java. Jena 1907.
Driesch, Der Vitalismus als Geschichte und Lehre. Leipzig 1905.
Eisler, Kritische Einführung in die Philosophie. Berlin 1905.
Haeckel, Lebenswunder. Stuttgart 1904.
E. v. Hartmann, Problem des Lebens. 1906.
Külpe, Einleitung in die Philosophie. Leipzig 1903.
Loeb, Vorlesungen über die Dynamik der Lebenserscheinungen. Leipzig 1906.
Mach, Analyse der Empfindungen. Jena 1906.
Pfleiderer, Geschichte der Religionsphilosophie. Berlin 1893.
Poincaré, Wissenschaft und Hypothese. Leipzig 1906.
Reinke, Die Welt als Tat. Berlin 1899.
Volkelt, Quellen der menschlichen Gewißheit. München 1906.
Verworn, Allgemeine Physiologie. Jena 1905.
de Vries, Arten und Varietäten, ihre Entstehung durch Mutation. Berlin 1906.
Wundt, Physiologische Psychologie. Leipzig 1905.

2. Die Biologie im botanischen Schulunterricht

Bau und Leben der Pflanzen, mit Experimenten: Prof. Dr. **Detmer**

Einleitung

Der botanische Schulunterricht früher und jetzt. Aufgabe der Biologie. Typische, rudimentäre, reduzierte und metamorphosierte Pflanzenorgane. Goethes Metamorphosenlehre.

I. Das Blatt

1. Funktionen des Laubblattes: Wasserkultur. Bau des Blattes. Neuere Forschungen auf dem Gebiete der Zellenlehre. Nachweis der Assimilate. Wesen der Assimilation. Biologie der Assimilationsorgane. Bedeutung der Assimilation für den Haushalt der Natur.

2. Wesen der Transpiration des Blattes. Methodisches. Bedeutung der Verdunstung. Äußere Einflüsse. Biologisches. Xerophyten, Hygrophyten, Tropophyten, Erfahrungen des Vortragenden über diese Pflanzenformen auf seinen Reisen im tropischen Brasilien, auf Java, in Lappland, Turkestan und der Sahara.

3. Eiweißbildung im Blatt. Synthese der Proteïnstoffe. Theorie des Prozesses.

4. Metamorphosierte Blätter. Blätter der insektenfressenden Pflanzen, der Succulenten usw.

II. Die Wurzel

Bau der Wurzel. Wasseraufnahme derselben. Theorie des Turgors. Wurzeldruck. Metamorphosierte Wurzeln. (Luftwurzeln, Säulenwurzeln, Atemwurzeln, die Knöllchen der Papilionaceenwurzeln und die stickstoffsammelnden Bakterien derselben, neuere Forschungen über die Mycorrhiza usw.)

Digitized by Google

III. Die Stammgebilde

Bau des Stammes. Mechanisches Gewebe. Neuere Theorien über Wasserleitung im Stamm. Metamorphosierte Stammgebilde. (Cacteen, Ameisenpflanzen, Ranken usw.)

Literatur

Detmer, Das kleine pflanzenphysiologische Praktikum. 2. Aufl. Jena 1905.
Haberlandt, Physiologische Pflanzenanatomie. 3. Aufl. Leipzig 1904.
Kerner, Pflanzenleben. 2. Aufl. Leipzig.
Schimper, Pflanzengeographie auf physiologischer Grundlage. Jena 1898.
Strasburger, Lehrbuch der Botanik. 6. Aufl. Jena 1904.

3. Die Stammesgeschichte der Vögel und Säugetiere

Mit Demonstrationen mittels des Epidiaskops: Prof. Dr. **Ziegler**

6 Stunden, vom 5.—10. August

1. Die Abstammung der Vögel. Die Reptilien der Jurazeit. Die Dinosaurier. Der älteste Vogel (Archaeopteryx lithographicus). Die bezahnten Vögel der Kreidezeit.

2. Die ältesten Säugetierreste. Die niedersten unter den jetzt lebenden Säugetieren (Monotremen und Beuteltiere). Die Edentaten (Faultiere, Gürteltiere u. a.).

3. Die Elephanten der Vorzeit. Die Abstammung der Unpaarhufer (Phenacodus primaevus; Tapir und Nashorn; die Entwicklungsreihe des Pferdes).

4. Die Stammesgeschichte des Fußes, des Gebisses, der Hörner und Geweihe der paarzehigen Huftiere.

5. Der Ursprung der Raubtiere, Nagetiere und Insektenfresser.

6. Halbaffen und Affen. Pithecanthropus erectus. Der Ursprung des Menschen.

4. Wasser, Eis und Wind als geologische Kräfte (an der Hand von Lichtbildern)

Prof. Dr. **Walther**-Halle a. S.

6 Vorträge vom 5.—10. August

Verwitterung und Lösung der Gesteine, Höhlen, Erdfälle, Felsenmeere, Bergkuppen. Abtragung durch fließendes Wasser. Gefälle. Flußtrübe, Delta. Verdampfende Flüsse der Wüsten. Abflußlose Seen. — Schneegrenze, Firn, Gletscher, Binneneis. Spaltenfrost. Moränen, Gletschertische. Schrammen. Rundhöcker. Schwankungen der Gletscherzunge. Eiszeit. — Trockene Verwitterung in der Wüste. Pilzfelsen. Blindtäler, Zeugenberge. Bildung des Sandes aus Granit. Samum. Bogendünen. Löß. Interglaziale Steppenzeit.

Literatur

J. Walther, Vorschule der Geologie. Jena, G. Fischer, 1906.
Ders., Geschichte der Erde und des Lebens. Leipzig, Veit & Co. (Im Druck.)

Digitized by Google

5. Grundzüge der Chemie und Darlegung der wichtigsten chemischen Vorgänge in der Natur

Mit Experimenten und Demonstrationen: Prof. Dr. **Immendorff**

1. Unterschied zwischen chemischen und physikalischen Erscheinungen. Abgrenzung des Gebietes der Chemie. Chemische Zerlegung scheinbar gleichartiger Substanzen. Zusammengesetzte Stoffe oder Verbindungen. Elemente. Unzerstörbarkeit des Stoffes.

2. Chemische Verwandtschaft und die durch sie bedingten Erscheinungen. Verhalten der Elemente in ihren Verbindungen. Verhalten chemischer Verbindungen gegen andere Elemente. Gegenseitiges Verhalten chemischer Verbindungen.

3. Die Quantitätsverhältnisse bei chemischen Vorgängen. Atome und Moleküle. Moleküle der Elemente und der Verbindungen. Relatives Gewicht der Atome. Begriff des Atomgewichtes. Gesetz der konstanten Zusammensetzung, der konstanten Proportionen, der multiplen Proportionen. Berechnung des Atomgewichtes auf Grundlage gegebener Atomverhältnisse. Die Atomgewichte der bekannten Elemente.

4. Chemische Zeichen (Symbole). Chemische Formeln. Chemische Gleichungen. Einteilung der Elemente. Wertigkeit der Elemente. Gesetz der Äquivalenz der Elemente.

5. Aggregatzustände. Auflösung. Absorption. Gesättigte Lösungen. Äußere Gestaltung des Stoffes, kristallisierte und amorphe Substanz.

6. Die atmosphärische Luft. Die Verbrennung in ihren verschiedenen Formen; Erklärung vor Lavoisier und nach Lavoisier. Hauptbestandteile der Luft. Chemische Eigenschaften der Bestandteile, weitere Bestandteile: — Wasserdampf, Kohlensäure, Salpetersäure, Ammoniak, — Argon und Helium, — Staub und Bakterien. Masse der atmosphärischen Luft. Ändert sich die Zusammensetzung der Luft. Bedeutung der Luft im Haushalte der Natur.

7. Die Luft (Fortsetzung). Eingehende Betrachtung des Verbrennungsprozesses. Bedingungen für die Verbrennung. Verbrennungen mit und ohne Flamme. Momentane Verbrennung — Explosion. Langsame Verbrennung — Atmung. Unvollkommene Verbrennung (Kohlenoxydgas).

Kohlensäure, Kohlenstoff. Darstellung und Eigenschaften. Kohlenstoff aus Kohlensäure. Der Assimilationsprozeß. Entstehung der Kohlensäure. Andere kohlenstoffhaltige Gase (Leuchtgas, Wassergas). Eigenschaften des Kohlenstoffs. Kreislauf des Kohlenstoffs in der Natur.

8. Das Wasser. Physikalische Erscheinungen, festes, flüssiges, gasförmiges Wasser. Reines (destilliertes) Wasser, Meer-, Fluß-, Brunnen-, Regenwasser. Kreislauf des Wassers in der Natur. Chemische Zusammensetzung des Wassers und ihre Ermittelung.

Darstellung und Eigenschaften des Wasserstoffs. Bedeutung des Wassers und des Wasserstoffs in der Natur.

9. Verflüssigung der Gase. Verflüssigung der Luft. Das chemische und physikalische Verhalten der Gase. Gesetz von Gay-Lussac. Bestimmung der Gasdichte. Hypothese von Avogadro.

Digitized by Google

10. Der Boden. Eigenschaften, Bildung, Verwitterung, Zusammensetzung. Bedeutung für die lebenden Wesen.

11. Die Pflanze. Baustoffe, Ernährung, Kultur.

Das Tier. Baustoffe, Ernährung.

12. Chemie der Nahrungsstoffe für Pflanzen und Tiere. Kreislauf der mineralischen Nährstoffe in der Natur. Ansammlung derselben in der Natur. Rückblick.

Literatur

H. Erdmann, Lehrbuch der anorganischen Chemie.
Houfmann, Anorganische Chemie.
V. v. Richters Lehrbuch der anorganischen Chemie, bearbeitet von Klinger.
Ira Remsen, Anorganische Chemie.
Ch. M. van Deventer, Physikalische Chemie.
A. W. Hofmann, Einleitung in die moderne Chemie.

Außerdem gibt es eine ganze Reihe empfehlenswerter kleinerer und größerer Bücher und Schriften.

6. Die wissenschaftlichen Grundlagen der Musik mit akustischen Experimenten und optischen Projektionen

(allgemein verständlich auch für nicht spezifisch musikalisch oder naturwissenschaftlich Vorgebildete)

Prof. Dr. **Auerbach**

Das Musikverständnis wird durch wissenschaftliche Grundlegung bereichert und vertieft, der künstlerische Genuß wird dabei durchaus nicht beeinträchtigt; im Gegenteil, es gewährt eine besondere Befriedigung, von den einfachsten Naturerscheinungen und physikalischen Experimenten vorzudringen bis zu jener wunderbaren Mannigfaltigkeit von Ausdrucksmitteln, deren sich die Tonkunst bedient.

Das Organ, mit dem der Mensch vom Reich der Töne Kenntnis erhält, ist das Ohr. Da aber die Töne auf räumlichen Schwingungen der Körper beruhen, kann man sie mit Hilfe moderner Apparate und Methoden auch dem Auge wahrnehmbar machen, d. h. man kann die Töne und Klänge nicht bloß hören, sondern auch sehen. Da nun das Auge viel geeigneter als das Ohr ist, um die Gesetze der Vorgänge in der Außenwelt zu studieren, hat man hier vorzügliche Gelegenheit, den musikalischen Gesetzen näher zu kommen, und zwar auch dann, wenn man mit dem Ohre nicht spezifisch ausgebildet ist.

An der Hand derartiger akustischer und optischer Demonstrationen werden nun der Reihe nach die wichtigsten Faktoren tonkünstlerischen Ausdrucks besprochen, u. a. folgendes: Der Gegensatz zwischen Schall, Geräusch und Ton. — Das Hören mit dem leiblichen und dem geistigen Ohre. — Die Tonhöhe und ihre dem Menschen gesteckten Grenzen. — Die Tonleiter und ihre Ausgestaltung zu verschiedenen Zeiten; reine und temperierte Stimmung. — Die musikalischen Intervalle und Akkorde; Konsanz und Dissonanz; das Geheimnis musikalischer Schönheit. —

Digitized by Google

Schwebungen und Obertöne. — Die Tonstärke, ihre Ursachen und Wirkungen. — Die Klangfarbe und die musikalischen Instrumente. — Die Musik in der Natur. — Die menschliche Stimme und Sprache. — Das Orchester. — Ausbreitung und Fortpflanzung des Schalls. — Die Vorgänge im Gehörorgan. — Die Akustik der Gebäude. — Zeitlicher Zusammenklang und aufgelöste Folge von Tönen: Harmonie und Melodie, ihr Gegensatz und ihre Einheit. — Die Tonkunst im Dienste geistigen Inhalts. — Die reine Tonkunst.

7. Ausgewählte Kapitel aus der neueren Elektrizitätslehre

Mit Experimenten: Privatdozent Dr. **Reich**

1. Physikalische Grundlagen. Neuere Anschauungen über das Wesen der Elektrizität.
2. Die Erzeugung von Elektrizität (Dynamomaschinen).
3. Arbeitsleistung durch Elektrizität (Motoren, Transformatoren).
4. Die Elektrizität in der Leuchttechnik.
5. Die Elektrizität im Verkehr (Telegraphie und Telephonie mit und ohne Draht).
6. Elektrizität in Gasen.

Literatur

L. Graetz, Die Elektrizität und ihre Anwendungen. Stuttgart 1904.
H. Starke, Experimentelle Elektrizitätslehre. Leipzig und Berlin 1904.
Th. Erhard, Einführung in die Elektrotechnik. Leipzig 1897.
F. Richarz, Neuere Fortschritte auf dem Gebiete der Elektrizität. Leipzig 1902.
O. Lummer, Die Ziele der Leuchttechnik. München und Berlin 1903.
J. Zenneck, Elektromagnetische Schwingungen und Drahtlose Telegraphie. Stuttgart 1905.

8. Anwendung optischer Instrumente

zum Zwecke chemischer Untersuchungen: Spektralanalyse, Mikroskopie, Polarisation, Refraktion

Privatdozent Dr. **Gänge**

1. Spektralanalyse. Wesen und Zweck derselben. Die Apparate und ihre Handhabung. Zubereitung der Stoffe. a) Emissionsspektra. Diejenigen der anorganischen Stoffe, welche in Gasflammen, solcher, welche im elektrischen Lichte erkennbar sind. b) Absorptionsspektra. Diejenigen der anorganischen Stoffe in allen drei Aggregatzuständen. Die Absorption durch organische Stoffe, insonderheit die Farbstoffe, die Rotweine, das gesunde und vergiftete Blut.

2. Mikroskopie zur Erkennung solcher Strukturformen anorganischer und organischer Gebilde, aus welchen die chemische Natur derselben bestimmt werden kann. Das Polarisationsmikroskop. Das Spektralokular.

3. Polarisation. Wesen derselben. Erkennung der Kristallsysteme. Interferenzfarben. Achsenbilder. Cirkulare Polarisation als Mittel zur quantitativen Bestimmung lichtdrehender Stoffe. Saccharimetrie.

Digitized by Google

4. Refraktometer und ihre Verwendung, um aus dem Grade der Lichtbrechung und Farbenzerstreuung die Reinheit oder den Gehalt an bestimmten Stoffen zu ermitteln.

Literatur

Schellen, Die Spektralanalyse usw. Braunschweig, Georg Westermann, 1883.
Roscoe, Die Spektralanalyse. Braunschweig, Vieweg & Sohn, 1873.
Kaiser, Lehrbuch der Spektralanalyse. Berlin, Springer, 1883.
Lockyer, Studien zur Spektralanalyse. Leipzig, Brockhaus, 1879.
Gänge, Die Optik in der Chemie. Braunschweig, Vieweg & Sohn, 1886.
Ders., Anleitung zur Spektralanalyse. Leipzig, Quandt & Händel, 1893.
Ders., Die Polarisation des Lichtes. Ebenda 1894.

9. Populäre Astronomie

Prof. Dr. **Knopf**

Einleitung: Praktischer und ethischer Wert der Astronomie. Frühzeitiges Bedürfnis der Menschheit nach Beantwortung astronomischer Fragen.

Das Sonnensystem: Die Sonne, ihre Größe, Masse und mittlere Dichte; ihre chemische und physikalische Konstitution. Die Erscheinungen auf ihrer Oberfläche; die Reiskornstruktur der Photosphäre, die Flecken, Fackeln, Protuberanzen. Die Korona und das Zodiakallicht. Die verschiedenen Hypothesen zur Erklärung der Erscheinungen auf der Sonne. Die Ansichten von W. Herschel, Kirchhoff, Zöllner, Schmidt u. a.

Die Planeten, ihre Revolution und Rotation. Titius-Bodesches Gesetz. Einteilung in große und kleine Planeten. Wahre und scheinbare Bahnen. Lücken im System bei rationalem Verhältnis der mittleren Bewegungen. Die Deutung der auf den Oberflächen von Merkur, Venus, Mars, Jupiter und Saturn sichtbaren Gebilde. Der Streit über die Rotationszeit von Merkur und Venus. Schiaparelli, Brenner, Belopolski. Die Bewohnbarkeit der Planeten. Die Frage nach dem Leben auf anderen Himmelskörpern. — Der Erdmond mit seinen Ringgebirgen, Tiefebenen, Kratern, Streifen und Rillen. Stellung des Mondes bei Sonnen- und Mondfinsternissen. — Die Monde der andern Planeten. Die Bestimmung der Lichtgeschwindigkeit aus den Verfinsterungen des ersten Jupitermondes. Der Saturnring aus lauter Monden bestehend; Teilungen des Ringes. Die starke Neigung der Bahnen der Uranusmonde und die Rückläufigkeit des Neptunmondes schwer mit der Kant-Laplaceschen Kosmogonie vereinbar.

Die Kometen: ihre Bahnen; ihre chemische Beschaffenheit; ihr Ursprung, ob kosmisch oder nicht; die Entstehung ihrer Schweife, entweder durch elektrische Kräfte (Olbers) oder durch Lichtdruck (Lebedew); Richtung der Schweife, mehrfache Schweife, drei Schweiftypen nach Bredichin. Kometensysteme: die großen Kometen von 1680, 1843, 1880 und 1882 früher jedenfalls einen einzigen Kometen bildend. Zerfall der Kometen, besonders im Perihel; ihre Auflösung in Sternschnuppenschwärme. Radianten der letzteren. Die Meteore. Ihr zweifellos kosmischer Ursprung.

Das Newtonsche Gravitationsgesetz. Zweifel an seiner Richtigkeit und universellen Gültigkeit. Über Naturgesetze überhaupt; sie dienen zur

Digitized by Google

Beschreibung der Vorgänge in der Natur. Die Folgerungen aus dem Newtonschen Gravitationsgesetz bilden den Gegenstand der Himmelsmechanik. Die Keplerschen Gesetze. Die Librationsgesetze bei den Jupiter- und Saturnmonden.

Der Fixsternhimmel: Sternsysteme, Milchstraße, Nebelflecken, Sternhaufen, Doppelsterne, veränderliche Sterne, neue Sterne, Eigenbewegung und Entfernung der Sterne. Die Stellung unseres Sonnensystems in der Fixsternwelt und seine Bewegungsrichtung. Besselsche und Airysche Methode zur Bestimmung dieser Richtung. — Kosmogonie.

Besuch der Sternwarte zur Betrachtung der Sonne, des Mondes, der zur Zeit gerade sichtbaren Planeten, ferner von Doppelsternen, Sternhaufen und Nebelflecken.

Literatur

Littrow, Die Wunder des Himmels, bearbeitet von E. Weiss. Berlin, Dümmler.
Newcomb, Populäre Astronomie, bearbeitet von H. C. Vogel. Leipzig, Engelmann.
W. Meyer, Das Weltgebäude. Leipzig, Bibliographisches Institut.
Blochmann, Die Sternkunde. Stuttgart, Strecker & Moser.
Möbius, Die Hauptsätze der Astronomie, bearbeitet von Cranz. 11. Bändchen der Sammlung. Stuttgart, Göschen.
J. Scheiner, Der Bau des Weltalls. (»Aus Natur und Geisteswelt«. 24. Bändchen.) Leipzig, Teubner, 1901.
K. Kostersitz, Die Spektralanalyse der Himmelskörper. Selbstverlag des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse. (42. Jahrg., Heft 16.) Wien 1902.

10. Zeit- und Ortsbestimmung mit praktischen Übungen

Prof. Dr. **Knopf**

Die scheinbare Drehung des Himmelsgewölbes. Die Himmelspole, der Himmelsäquator. Zirkumpolarsterne. Rektaszension und Deklination. Stundenwinkel. Azimut und Höhe. Die Sonnenbahn oder Ekliptik. Verschiedene Bedeutung der Worte »Länge« und »Breite« in der Astronomie und Geographie. Die Beziehungen zwischen wahrer Sonnenzeit, mittlerer Sonnenzeit, mitteleuropäischer Zeit, Sternzeit, Zeitgleichung. Datumwechsel in 180° Länge von Greenwich. — Unterweisung im Gebrauch des Spiegelsextanten, des Spiegelprismenkreises und des Theodoliten. Bestimmung der Zeit aus Sonnen- oder Sternhöhen bei bekannter geographischer Breite, oder aus korrespondierenden Sonnenhöhen (sogenannte Mittags- und Mitternachtsverbesserung), wenn die geographische Breite nicht bekannt ist. Bestimmung des Azimutes der Sonne und somit auch von irdischen Objekten bei gegebener Zeit. Bestimmung der geographischen Breite aus Zirkummeridianhöhen der Sonne und aus der Höhe des Polarsterns. Bestimmung der Zeit und der geographischen Breite aus zwei Höhen desselben Gestirnes in verschiedenem Stundenwinkel. Bestimmung der geographischen Länge durch Monddistanzen oder durch Mondhöhen. Reduktion der Beobachtungen. Besprechung weiterer, im Kursus nicht zur praktischen Ausführung gelangender Methoden der Zeit- und Ortsbestimmung.

Digitized by Google

Literatur

W. Jordan, Grundzüge der astronomischen Zeit- und Ortsbestimmung. Berlin, Springer.
W. Wislicenus, Handbuch der geographischen Ortsbestimmungen auf Reisen. Leipzig, Engelmann.
Schaub-Gelcich, Nautische Astronomie. Wien, C. Gerolds Sohn.

11. Physiologie der Sinnesorgane

Privatdozent Dr. med. et phil. **E. Mangold**

Übersicht:

Allgemeines über Sinnesempfindungen. Beziehungen zwischen Reiz und Empfindung.

Das Sehorgan. Vergleichende, anatomische und physikalische Vorbemerkungen. Dioptrik und Accomodation. Die Erregung der Netzhaut. Die funktionellen Veränderungen der Netzhaut (Sehpurpur, morphologische und elektrische Erscheinungen). Ermüdung und Erholung. Adaptation. Die Farbenempfindungen. Komplementärfarben. Kontrastfarben. Farbenmischung. Theorien der Farbenempfindung. Farbenblindheit. Der simultane Kontrast. Die Augenbewegungen. Das Sehen mit zwei Augen. Das körperliche Sehen.

Das Hörorgan. Vergleichend physiologische, anatomische und physikalische Vorbemerkungen. Töne und Geräusche. Vokale und Konsonanten. Die Schalleitung im Ohr. Die Erregung des Gehörnerven. Die Klanganalyse im Labyrinth. Das Cortische Organ in der Schnecke. Die Theorien der Gehörempfindung.

Das Geruchsorgan.

Die Geschmacksorgane.

Die Sinnesorgane der Haut. Temperatursinn, Drucksinn, Schmerz.

Organempfindungen. Gemeingefühl. Gleichgewichtssinn.

Literatur

R. Tigerstedt, Lehrbuch der Physiologie des Menschen. Bd. II. 3. Aufl. Leipzig 1905.
Th. Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie in 15 Vorlesungen. 7. Aufl. Jena 1906.
E. Mach, Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen. 4. Aufl. Jena 1903.
Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. 3 Bde. 5. Aufl. Leipzig 1902.
Ders., Grundriß der Psychologie. Leipzig. 7. Aufl. 1905.
Joh. Müller, Vergleichende Physiologie des Gesichtssinnes. 1826.
Helmholtz, Handbuch der physiologischen Optik. 2. Aufl. Hamburg u. Leipzig 1896.
E. Hering, Zur Lehre vom Lichtsinne. Wien 1878.
Ders., Der Raumsinn und die Bewegungen des Auges, in Hermanns Handbuch der Physiologie. III. Leipzig 1879.
Kühne, Chemische Vorgänge in der Netzhaut. Ebenda.
Helmholtz, Die Lehre von den Tonempfindungen. 5. Ausg. Braunschweig 1896.
Ders., Vorträge und Reden. Ebenda.
Bernstein, Die fünf Sinne.
Zwaardemaker, Physiologie des Geruchs. Leipzig 1895.

Digitized by Google

12. Physiologische Psychologie

Prof. Dr. **Berger**

Die Psychologie als Erfahrungswissenschaft: rationale und empirische Psychologie. Anschauungen über das Verhältnis von Leib und Seele. Dualistische Annahme: Lokalisation der geistigen Vorgänge. Monistische Theorien: materialistische Auffassung. Betrachtung des vom Materialismus angeführten Tatsachenmaterials. Sogenannte Zweiseitentheorie. Das Parallelprinzip als heuristische Annahme. Partieller Parallelismus. Über physische und psychische Kausalität. Kurzes Eingehen auf die Hirnrindenvorgänge. —

Die psychischen Elemente: Gegensatz zur Vermögenspsychologie. Die Empfindungen. Bedeutung der Sinnesorgane. Die kortikalen Sinnesflächen. Kurzer Überblick über die Sinnesgebiete. Verhältnis von Reiz und Empfindung. Webersches Gesetz. Fechnersches Gesetz und dessen Auslegungen. —

Veränderungen in den kortikalen Sinnesflächen durch den Reiz. Lehre von den sogenannten Erinnerungsbildern. Ganglienzellen und Neurofibrillen. Vorgang des Wiedererkennens. Seelenblindheit. —

Lehre von den Gefühlsvorgängen: Einteilung der Gefühle. Die körperlichen Begleiterscheinungen derselben. Die Gefühlstheorien. —

Die Willenserscheinungen. Betrachtung der Reflexvorgänge und der Automatismen. Über den Instinkt. Menschliche Handlungen, Bedeutung der Gefühlsvorgänge für die Willenserscheinungen. Psychische Kausalität und Determinismus. —

Über die Aufmerksamkeit, die Enge des Bewußtseins. Die Apperzeptionstheorie. Schwankungen der Aufmerksamkeit. —

Die Messung psychischer Vorgänge: Persönliche Gleichung. Einfacher Reaktionsversuch. Physikalische, physiologische und psychologische Summanden. Elimination der physiologischen Faktoren. Messung einfacher und komplizierter psychischer Vorgänge. Beeinflussung der Reaktionszeit durch Medikamente und Genußmittel. —

Bedeutung der Sprache für das psychische Leben. Entwicklung der Sprache. Lokalisation der Sprachvorgänge. Lehre von den Aphasien. —

Die Ideenassoziation: Assoziationsgesetze. Der Assoziationsversuch, Einteilung der Assoziationen. Beeinflussung des Assoziationsvorgangs durch Genußmittel. Höhere intellektuelle Vorgänge: Urteil und Schluß. Einheit des Bewußtseins. Ichvorstellung, Entwicklung der Vorstellung des körperlichen und geistigen Ichs. —

Anomalien der psychischen Erscheinungen: Sinnestäuschungen. Eingehen auf die Traumerscheinungen. Hypnotische Erscheinungen. Geistesstörungen.

Literatur

Ziehen, Leitfaden d. physiolog. Psychologie. VI. Aufl. Jena 1902.
Wundt, Grundzüge der physiol. Psychologie. V. Aufl. 1902 u. 1903.
Ders., Vorlesungen über d. Menschen- und Tierseele. 4. Aufl. 1906.
Spencer, Prinzipien der Psychologie. Übersetzt von Vetter. 2. Aufl. 1903.

Digitized by Google

Fechner, Elemente der Psychophysik. 2. Aufl. 1889.
Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie. 1900.
Exner, Entwurf zu einer physiolog. Erklärung d. psychischen Erscheinungen. 1894.
Münsterberg, Beiträge zur experimentellen Psychologie. Heft I—IV. 1890.
Busse, Geist und Körper, Leib und Seele. 1903.
Preyer, Die Seele der Kinder. 1903.
Lehmann, Elemente d. Psychodynamik. Übersetzt von Bendixen. 1905.
Schultze, Psychologie der Naturvölker. 1900.
Flechsig, Gehirn und Seele. 1896.
Max Müller, Das Denken im Lichte der Sprache. Leipzig 1888.
Störring, Vorlesungen über Psychopathologie. Leipzig 1900.
Kraepelin, Über die Beeinflussung einfacher psychischer Vorgänge durch einige Arzneimittel. Jena 1892.

II. Pädagogische Kurse

1. Stoffe und Probleme des Religionsunterrichts in der Volksschule

Superintendent D. **Braasch**

1. Altes Testament. a) Allgemeine Schwierigkeiten und Forderungen. b) Spezielle Stoffe: 1. Mos. 1—11, Psalmen, Propheten.

2. Neues Testament. a) Behandlung des Lebens Jesu. Schwierigkeiten. Aufgabe. Lösungsversuche. b) Behandlung der apostolischen Zeit. Briefe und Apostelgeschichte.

3. Katechismusprobleme. a) Das Schulpensum (im Verhältnis zum Konfirmandenunterricht). b) Behandlung einzelner Katechismusstoffe.

4. Methode und Lehrplan.

Literatur

Schriften der Pädagog. Gesellschaft. 1. Heft. 2. Aufl. Dresden, Schambach, 1905.

2. Pädagogik und Didaktik

Prof. Lit. D. Dr. **W. Rein**

Einleitende Betrachtungen

1. Die Bedeutung der Erziehung und des Unterrichts für die Kultur-Arbeit des Volkes.

2. Aufbau der Schul-Organisation.

3. Die Didaktik ein Teil der Pädagogik. Ihre Stellung im System; ihr Verhältnis zur Hodegetik.

I. Teil

Grundlinien zur Lehre vom Ziel der Erziehung

1. Welches Erziehungsziel soll maßgebend sein?
   a) Die Geschichte der Erziehung zeigt sieben Hauptziele auf.
   b) Die Analyse des Erziehungsbegriffs gibt keine bestimmte Antwort.
   c) Das Erziehungsziel wird von der Ethik bestimmt.
   d) Welche Ethik soll für den Erzieher maßgebend sein?

2. Formulierung des Erziehungs-Zieles: Bildung des sittlichen Charakters auf religiöser Grundlage.

Digitized by Google

II. Teil

Grundlinien zur Lehre vom Unterricht

1. Vom Unterrichtsziel

1. Das Unterrichtsziel muß abgeleitet werden aus dem Erziehungsziel.
2. Was kann der Unterricht zur Erreichung dieses Zieles beitragen?
   Problem: Die Erziehung zielt auf die Bildung des sittlichen Willens, der Unterricht auf Überlieferung des Wissens. Wie kann der Unterricht durch Überlieferung des Wissens zur Kultivierung des Willens beitragen?
3. Psychologischer Exkurs: Unter welchen Bedingungen gestaltet sich das Wissen zum Wollen? Der Begriff des Interesses.
4. Formulierung des Unterrichts-Zieles: Bildung eines unmittelbaren, vielseitigen Interesses.

2. Lehre von den Mitteln des erziehenden Unterrichts

(Die Theorie des Lehrplans und die Theorie des Lehrverfahrens)

Einleitung: Begriff der Methode. Methode und Persönlichkeit. Geschichtlicher Rückblick.

A. Die Theorie des Lehrplans

I. Von der Auswahl der Unterrichtsstoffe

1. Die Normalität des Lehrplans.
2. Die gruppenweise Anordnung der Lehrfächer.
3. Die Auswahl der Bildungselemente.
   a) nach dem Formal-Prinzip (Entwicklungs-Stufen des Kindes, Psychologie des Kindes: Organisch-genetischer Aufbau).
   b) nach dem Material-Prinzip (Historisch-genetischer Aufbau, Kulturgeschichte).
4. Beispiel eines Lehrplans für eine achtklassige Thüringische Volksschule. (Entwurf für die Übungsschule des Pädag. Universitäts-Seminars zu Jena.)
5. Stellung zu der Auswahl nach »konzentrischen Kreisen«.

II. Von der Verbindung der Lehrfächer

(Konzentration)

1. Geschichtliche Darstellung der Konzentrations-Versuche.
2. Die Fortbildung der Zillerschen Konzentrations-Idee mit Beziehung auf den vorliegenden Lehrplan-Entwurf. (Konzentrations-Tabellen.)
3. Förderungen und Hindernisse bei der Durchführung.

B. Die Theorie des Lehrverfahrens

1. Die psychologischen Grundlagen: Apperzeption und Abstraktion.
2. Der Begriff der methodischen Einheit.
3. Die Ziel-Angabe.
4. Besprechung der einzelnen Unterrichts-Stufen: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung.
5. Hinweis auf einzelne Beispiele (Präparations-Entwürfe).
6. Schlußbetrachtung.

Digitized by Google

Literatur

Zur Ethik:

Nahlowsky, Allg. Ethik. 3. Aufl. Leipzig 1903. 5 M.
Rein, Grundriß der Ethik. 2. Aufl. Osterwieck 1906. 3 M.

Zur Psychologie:

Volkmann, Handbuch der Psychologie. 2 Bde. Cöthen.
Lange, Apperzeption. 7. Aufl. Leipzig 1902. 3 M.
Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. Gütersloh. 2 M.
Drobisch, Empir. Psychol. 2. Aufl. Leipzig 1898. 6 M.
Ziehen, Physiol. Psychologie. 7. Aufl. Jena 1906. 5 M.
Preyer, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. Leipzig 1900. 8 M.
Compayré-Ufer, Die Entwicklung der Kindesseele. Altenburg 1900. 8 M.

Zur Pädagogik und Didaktik:

Ziller, Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1892. 6 M.
Ders., Grundlegung zur Lehre vom erz. Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1874. 8 M.
Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 3. Aufl. Braunschweig 1903. 2 Bde. 14 M.
Dörpfeld, Ges. Schriften. Gütersloh, Bertelsmann.
Wiget, Die Formalstufen. 7. Aufl. Chur 1901. 2 M.
Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 1. Band. 7. Aufl. Leipzig 1903. 4 M.
Rein, Encyklopäd. Handb. der Pädag. 2. Aufl. 8 Bände. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 1901 ff. 120 M.
Rein, Pädagogik. 2 Bde. Ebenda 1906. 20 M.
Rein, Deutsche Schulerziehung. 2 Bde. München 1907. à 4 M.
Flügel-Rein, Zeitschr. f. Phil. u. Päd. Ebenda. 6 M.
Baumeister, Handbuch. 2. Aufl. München.
Handbuch für Lehrer höh. Schulen. Leipzig, Teubner.

3. Die Theorie des Lehrverfahrens

Prof. Dr. **Just**-Altenburg

I. Einleitung: Empiristischer Standpunkt. Persönlichkeitspädagogik. Abhängigkeit der Unterrichtsmethode vom Unterrichtsziele. Verschiedene Unterrichtsziele und die Wege, die daraus folgen: 1. Aneignung von Wissensstoff. Memoriermethode. Didaktischer Materialismus. 2. Erkenntnis des wissenschaftlichen Zusammenhangs der Dinge. Systematischer Unterricht, logisch-wissenschaftliche Methode. Leidfaden. 3. Interesse. Psychologische Methode.

II. Die verschiedenen Formen des Unterrichts: Der analytische Unterricht. 2. Der synthetische Unterricht. Seine Formen: a) Der Erfahrungsunterricht, b) Der darstellende Unterricht, c) Der darbietende Unterricht, d) Der entwickelnde Unterricht. 3. Die Übung. Verbindung der verschiedenen Formen in der Praxis.

III. Die Unterrichtseinheit. 1. Die Stoffe des Unterrichts: a) Die konkreten Stoffe aus Natur und Menschenwelt, b) Die abstrakten Stoffe der Betrachtungen und Belehrungen, Untersuchungen und Entwicklungen, c) Die gefühls-mäßigen Stoffe und Phantasieschöpfungen, d) Künste und Fertigkeiten. 2. Gang des Unterrrichts: Mit Rücksicht

Digitized by Google

auf das Subjekt: A. Vertiefung, B. Besinnung. Mit Rücksicht auf das Objekt: Hinsichtlich der konkreten Stoffe: A. Anschauung, B. Begriffliches Erfassen. Hinsichtlich der abstrakten Stoffe: A. Verstehen, B. Deuten. Hinsichtlich der gefühlsmäßigen Stoffe und Phantasieschöpfungen: A. Einfühlen, B. Darstellen. Hinsichtlich der Künste und Fertigkeiten: A. Auffassen, B. Ausführen.

IV. Die Formalstufen: Das Ziel der Einheit. Hauptziel, Teilziele. Die Stufen der Apperzeption: Analyse und Synthese. Die Stufen der Abstraktion: Assoziation und System. Die Stufe der Methode. Charakteristik der Stufen. Verschiedene Gestalt bei Ziller und Rein, Dörpfeld und Willmann. Sachliches und fachliches Ziel. Bereich der Anwendung der Stufen. Schablone und freier Gebrauch.

V. Kritik und neue Wege: 1. Sallwürk, Die didaktischen Normalformen. 1901. 2. Seifert, Die Unterrichtslektüre als didaktische Kunstform. 1904. 3. Meßmer, Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode und Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden. 1905.

VI. Unterrichtsproben. Präparationswerke. Ihr Wert und Gebrauch. Proben aus verschiedenen Fächern und den verschiedenen Altersstufen.

Literatur

E. Linde, Persönlichkeitspädagogik. Leipzig, Brandstetter, 1905.
F. W. Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. Gütersloh, Bertelsmann.
J. Fr. Herbarts Pädag. Schriften. Hsg. von O. Willmann. Leipzig, Leopold Voß.
T. Ziller, Allgemeine Pädagogik. Leipzig, Matthes.
Jahrbuch des Vereins f. wiss. Pädagogik. 39. Jahrg. Dresden, Bleyl & Kämmerer.
O. Willmann, Didaktik. 2. Band. Braunschweig, Vieweg, 1888.
W. Rein, Systemat. Pädagogik. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
W. Münch, Geist des Lehramts. Berlin, G. Reimer.
W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 1.—8. Schuljahr. Dresden, Bleyl & Kämmerer.

4. Pädagogische Bedeutung und Behandlung der Kirchengeschichte

Prof. Dr. **Thrändorf**-Auerbach

I. Gründe und Folgen der Zurücksetzung

a) Gründe: 1. Überschätzung des pädagogischen Wertes fertiger Bekenntnisse. 2. Falsche Vorstellung von Schulkirchengeschichte. 3. Ungeschichtliche Stellung zur Bibel. 4. Verkennung des Geisteslebens unserer Gebildeten.

b) Folgen: 1. Kein im eigenen Geistesleben wurzelnder religiöser Gedankenkreis. 2. Keine Vorbereitung für den Kampf um die Weltanschauung und den Lebensinhalt. 3. Kein Einleben in den geschichtlich gewordenen religiösen Geist der Gegenwart.

II. Bedeutung

a) Für die Gebildeten im allgemeinen: 1. Beweis des Geistes und der Kraft. 2. Fortsetzung der Offenbarung Gottes. 3. Scheidung des

Digitized by Google

Wesentlichen vom Unwesentlichen. 4. Entfaltung des Wesens des Christentums in der Bewältigung neuer Aufgaben. 5. Verständnis der Gegenwart. 6. Bewahrung vor orthodoxem und radikalem Dogmatismus. 7. Eingliederung in den Organismus des Geisteslebens der Gegenwart.

b) Für die Lehrer an allen Schulen: 1. Rechte Begeisterung für die eigene Unterrichtsarbeit. 2. Gerechte Würdigung der verschiedenen Richtungen. 3. Bewahrung vor Überschätzung der Systeme. 4. Ermöglichung rechter Konzentration.

III. Aufgabe

1. Verhältnis zum allgemeinen Ziele der Erziehung und zum Hauptziele des Religionsunterrichtes. 2. Besondere Aufgabe des Religionsunterrichtes in den Oberklassen höherer Schulen, den Fortbildungsschulen und sonstigen kirchlichen Veranstaltungen zur religiösen Weitererziehung der Jugend. 3. Nicht erschöpfendes, encyklopädisches Wissen über äußere Ereignisse und zufällige Einzelheiten, sondern Einführung in den inneren Werdegang und damit Weckung des Interesses für das Gottesreich in seiner geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Betätigung. Nicht Übersättigung, sondern Anregung zum Weiterstreben.

IV. Behandlung

a) Kritik des gewöhnlichen Verfahrens: Leitfaden, Diktat, Vortrag, Urteile statt Einführung in das Verständnis der Tatsachen.

b) Psychologisches Verfahren: Anleitung zum Versenken in den Geist der Vorzeit an der Hand einer guten Auswahl charakteristischer Quellenschriften. Weckung eigenen Lebens durch Vorführung des fremden.

V. Stoffauswahl

a) Allgemeine Grundsätze: Typische Vertreter der Hauptwendepunkte in größeren Abschnitten der Hauptschriften mit Ausscheidung alles Unwesentlichen. Nicht nach theologischen Gesichtspunkten, sondern mit Rücksicht auf die geistige Gesamtentwicklung.

b) Anwendung: 1. Gymnasien und Seminare. 2. Realschulen. 3. Volks- und Fortbildungsschulen.

VI. Lehrplan

Nicht konzentrische Kreise, sondern Fortschreiten nach Apperzeptionsstufen. Im allgemeinen historisch genetischer Gang, mit Profangeschichte und Literaturkunde verbunden. Dogmengeschichtliches höchstens auf der letzten Stufe im Anschluß an philosophische Propädeutik.

VII. Lehrverfahren und Lehrproben

a) Grundsätze: Weder Schablone, noch Willkür. Anleitung zur Selbsttätigkeit. Herstellung der Verbindung mit dem persönlichen Werden. Bedeutung des Systems.

b) Lehrproben: Katholische Kirche (Augustin, Franziskus), Reformation (Luther), Aufklärung (Lessing), Romantik (Schleiermacher), Neuzeit (Wichern, soziale Gsetzgebung).

Digitized by Google

Literatur

Thrändorf, Allgemeine Methodik des Religionsunterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903.
Reukauf, Didaktik des evangelischen Religionsunterrichtes. 2. Aufl. Leipzig 1906.
Schriften der Pädagogischen Gesellschaft. 1. Heft: Zum Religionsunterricht. 2. Aufl. Dresden 1905.
Bousset, Das Wesen der Religion, dargestellt an ihrer Geschichte. Halle 1903.
Harnack, Das Wesen des Christentums. Leipzig, 45—50. Tausend.
Hans von Schubert, Die heutige Auffassung und Behandlung der Kirchengeschichte. Tübingen 1902.
Pfleiderer, Die Entwicklung des Christentums. München 1907.
Weinel, Jesus im 19. Jahrhundert. Tübingen 1903.
Hans von Schubert, Grundzüge der Kirchengeschichte. Tübingen 1902.
Fr. Naumann, Briefe über Religion. Berlin-Schöneberg 1903.
Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Bd. 20—30. 34, 36 u. 39. Dresden 1888—98, 1902, 1904 u. 1907.
Meltzer, Die Behandlung des Pietismus, Methodismus und Quäkertums in höheren Schulen. Zeitschrift für den ev. Religionsunterricht. Bd. 15. S. 227 ff.
Thrändorf, Die soziale Frage in Prima. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1905.
Rinn und Jüngst, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Schülerausgabe. Tübingen 1904.
Reukauf und Heyn, Lesebuch zur Kirchengeschichte. 1. Bd.: Bis zur Reformation. Leipzig 1904.
Reukauf u. Heyn, Präparationen für den Evangelischen Religionsunterricht. 10. Bd., 1. Hälfte. Kirchengeschichte bis 1500 bearbeitet von Heyn. Leipzig 1906.
Thrändorf u. Meltzer, Kirchengeschichtliches Lesebuch. (I. Teil: Alte und Mittelalterliche Kirchengeschichte, II. Teil: Reformation und Gegenreformation, III. Teil: Neuzeit.) Dresden 1906 u. 1907.

5. Die Lebensanschauungen der grossen Pädagogen von Rousseau bis zur Gegenwart

Privatdozent Dr. **H. Leser**-Erlangen

Einleitung

a) Bedeutung unseres im Zusammenhang mit der jeweiligen Welt- und Lebensanschauung zu gebenden Durchblicks durch die Geschichte der pädagogischen Bewegungen — für die gerechte Würdigung ihrer charakteristischen Ausprägungen im allgemeinen und für ihre gegenwärtige Lage im besonderen. Emanzipation des Unterrichtswesens zu einem selbständigen Zweig der Kulturarbeit (in Praxis und Theorie) eine moderne Leistung; mit immer entschiedenerem Vorgang der Ideen, der Theorie: Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft. Gründe für die Wichtigkeit des Zusammenhangs mit der Lebensanschauung. Bestimmung der Aufgabe.

b) Die allgemeine geistige Situation der neueren Zeit und ihre pädagogische Bedeutung im Gegensatz zum Mittelalter. Passivität, Fertigsein, bloß stoffliches Interesse — Aktivität, Mikrokosmosgedanke, formale Bildung. Begriff der »Bildung«.

c) Besondere Beleuchtung dieser Thesen an den leitenden Ideen der Renaissance und der Aufklärung. 1. Stufe: Die weltlich-

Digitized by Google

gelehrte Bildung des Humanismus (Erasmus) und die religiöse Bildung der Persönlichkeit in der Reformation (Luther), beide in ihrer pädagogischen Bedeutung innerhalb des gesamten Erziehungswesens der Neuzeit (Melanchthon), einerseits und die Jesuitische Pädagogik andrerseits. 2. Stufe: Die Autonomie der natürlichen Vernunft und die reale Kultur. Montaigne und Bacon.

I. Rousseau, die Kritik der Aufklärung und die prinzipiell neue pädagogische Problemstellung

Geistiger und sozialer Hintergrund, auf dem Rousseau steht, und von dem er sich abhebt: Frankreich und der moderne Kulturstaat. Leben, Schriften und Allgemeines seiner Lebensanschauung: Zusammenstoß des Menschen und seiner persönlichen, überverstandesmäßigen Ursprünglichkeit mit Geschichte und Gesellschaft. Beziehungen und Gegensatz zur Aufklärung, Naturoptimismus — radikaler Gesellschaftspessimismus und die ausschließliche, selbständige Bedeutung der Erziehung zur Lösung des Konfliktes. Ihre zentrale Stellung in der menschlichen Lebensarbeit zur Entwicklung des rein menschlichen Wesens im persönlichen, antisozialen Sinne. Schriften, besonders Emile, etwas genauer analysieren. Laisser faire la nature. Würdigung und Kritik. Was versteht Rousseau unter Natur?

II. Die Überwindung der Aufklärung und die Vergegenwärtigung eines neuen umfassenden Humanitätsideals

Die Epoche des großen Idealismus (Kant-Hegel) in ihren leitenden Ideen. Orientierung des Menschen und seiner Erziehung an den weltgeschichtlich typischen Ausprägungen der geistigen Seite des Menschheitslebens — im Gegensatz zu Rousseau.

1. Der Neuhumanismus. Die neue große Renaissance des Klassischen

Besonders Fr. Aug. Wolf und Goethe. Allgemeine Lebensanschauung und ihre pädagogische Bedeutung als charakteristische Zeichen der neuen Zeit. Die Altertumswissenschaft mit ihrem zusammenfassenden Blick auf den objektiven Geistesgehalt der klassischen Kultur (als die weltgeschichtlich bedeutsamste d. i. klassische Objektivation des Menschen) und deren Zusammenhang mit den Erziehungsfragen. Schiller und die Kunst in ihrer Bedeutung für die Erziehung.

2. Die spezifisch pädagogischen Verarbeitungen des neuen Lebensprogramms

a) Die philosophische Erziehungslehre.

α) Pestalozzi.

aa) Der Grundcharakter seiner Pädagogik. Bei dem Mißverhältnis zwischen seiner tiefen Intuition und dem Mangel an logisch-systematischer Kraft ist das Biographische wichtig: seine Ideen leben mehr unmittelbar in seiner Lebensarbeit, im dunklen Drange seines Schaffens als in bewußter Theorie. Streit über das, was er eigentlich gewollt hat.

Digitized by Google

Das spezifisch menschliche Lebensproblem (»Abendstunde eines Einsiedlers«) im Zusammenhang mit dem neuklassischen und idealistischen Geist beleuchtet. Natur und Geist, Notwendigkeit und Freiheit (»Nachforschungen«): Die Erziehung eine dem »Geist« im spezifischen Sinne sich zuwendende Aufgabe. Entwicklung der »reinen Menschlichkeit«.

bb) Das Wesen der Elementarbildung und das Verhältnis von Gemüt, Geist und Kunstkraft. Die intuitive Unmittelbarkeit des Geistes und ihre pädagogische Verwertung. Pestalozzis »Anschauung«. Geistige Ursprünglichkeit und die individuellen Lebensbestimmtheiten: der soziale Faktor. Formalbildung. Dynamische Fassung — dienende Pädagogik. Gemütsbildung als A und O jeder Erziehung.

cc) Die Verwirklichung. *αα*) Allgemeines über die Methode. *ββ*) Die Familie (»Lienhard und Gertrud«, »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«) als Zentrum und dauerndes Leitmotiv aller pädagogischen Unternehmungen und als die beste Sphäre zur Anwendung und Bewahrheitung all seiner pädagogischen Ideen (Anschauung, Umgang, Arbeit, »Individualbestimmung«). *γγ*) Die Schule als Organisation des sittlich-religiösen, des wissenschaftlichen und des technischen Unterrichts.

Kritisches. Verhältnis zu Rousseau einer- und Herbart andrerseits.

β) Fröbel. Lebensanschauung und pädagogische Bedeutung (»Menschenerziehung«): Pädagogik des Spiels im historischen Zusammenhang und sachlichen Wert. Kindergarten, Mutter- und Koselieder. Kritik.

b) Die wissenschaftliche Erziehungslehre.

Kurze Würdigung des Vorläufers Locke. Hauptrepräsentant Herbart.

aa) Der Grundcharakter seiner Pädagogik. Prinzipielle wissenschaftliche Inangriffnahme des Gebietes der Pädagogik und damit die prinzipielle Entwicklung eines vom pädagogischen Gesichtspunkt gegebenen psychologischen Durchblicks durch die Wirklichkeit und das Leben, einer eignen pädagogischen Gedankenwelt. In dieser pädagogischen Wendung, welche hier die Philosophie (speziell die Psychologie) nimmt, liegen einerseits die Schwächen seiner Philosophie vom Standpunkt der Tendenz auf eine abschließende Ansicht der Dinge (Philosophie = pädagogische Wissenschaft!), andrerseits die Größe seiner Pädagogik vom Standpunkt ihrer weltgeschichtlichen Entwicklung zur wissenschaftlichen Selbständigkeit.

bb) Darstellung seiner Metaphysik und Psychologie, soweit sie in dieser Hinsicht in Betracht kommen. Problem der organischen oder mechanistisch-intellektualistischen Auffassung. Worin besteht hiernach Freiheit? Begriff der »Bildsamkeit«.

cc) Verhältnis zur Ethik, Weg und Ziel der Erziehung. Darstellung seiner Ethik. Dreiteilung der pädagogischen Aufgaben. »Erziehender Unterricht.« Möglichst ausführliche Analysis und kritische Würdigung seiner Theorie des »Unterrichts«. Das »Interesse«.

c) Vertiefung und methodische Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik bis zur Gegenwart (besonders Ziller und Rein).

Digitized by Google

III. Der realistische Rückschlag seit der Mitte des 19. Jahrhunderts und seine pädagogischen Thesen für die Erziehung im Volks- und Mittelschulwesen

Die naturwissenschaftliche und insbesondere die ausschließlich biologisch-anthropologische Betrachtung und Ableitung des Menschen und seiner geistigen Güter und Kritik der entsprechenden Auffassung und Lösung des pädagogischen Problems. H. Spencer. Schluß. Probleme der Gegenwart.

Literatur

Zuerst kommt es auf die an den betreffenden Stellen zu nennenden Werke (sowohl diejenigen theoretischen Inhalts als auch die Schulbücher, Fibeln usw.) der großen Pädagogen selbst an (vor allem von Locke, Ratke, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel). Unser historischer Durchblick basiert wie auf der Kenntnis der Geschichte der Pädagogik auch auf der der allgemeinen geistigen und sozialen Bewegungen, wie sie die Philosophie und Kulturgeschichte erforscht. In letzterer Hinsicht — es fehlt an größeren, guten Gesamtdarstellungen — seien nur beispielsweise genannt: Jakob Burckhardt, Die Kultur der Renaissance in Italien, und in philosophischer Hinsicht das glänzende und tiefe Werk von Eucken, Die Lebensanschauungen der großen Denker, von Plato bis zur Gegenwart. 6. Aufl. 1905.

Auch in der Geschichte der Pädagogik sehe ich von der zahlreichen, zum Teil sehr guten Spezialliteratur ab und nenne nur:

K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsre Zeit. 4 Bde. 5. Aufl. 1877. (Wenn auch teilweise etwas veraltet, so doch für die großen Persönlichkeiten [Rousseau, Pestalozzi] gut.)

Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker. 4. Aufl. ediert von Lange. Bd. III u. IV. 1890 ff. (Sehr ungleich.)

K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit. 1884 ff. Bd. II, 2—V, 3. (Sehr eingehend und besonders für die Organisation des Schulwesens gut. Die einzelnen Abschnitte sind von verschiedenen Gelehrten bearb.)

Th. Ziegler, Lehrbuch der [neueren] Pädagogik. Mit besonderer Rücksicht auf das höh. Unterrichtswesen. In Baumeisters Handbuch d. Erziehungslehre. 2. Aufl. 1903.

H. Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. (Für Comenius und Philanthropinismus gut, neuere Zeit zu kurz.) 3. Aufl. 1894.

Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bde. 2. Aufl. 1896. (Ausgezeichnetes Werk.)

Ders., Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. 1902. (Populär geschrieben.)

Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 1902 ff. (Dieses wertvolle Werk enthält auch über eine Reihe von Persönlichkeiten sehr gute Abhandlungen und ausführliche Literaturangaben.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

6. Ästhetik der deutschen Dichtung und künstlerische Gedichtbehandlung

Dr. **A. Schmidt**-Altenburg

1. Interpretation einer Dichtung als Kunstwerk. (Beispiel!) Vom Geiste und Wesen deutscher Poesie und ihrem Bildungswert.

Digitized by Google

2. Ästhetik des poetischen Rhythmus.
3. Die Melodik der poetischen Sprache und ihre ästhetische Bedeutung.
4. Die Ästhetik des poetischen Stils.
5. Methodik der unterrichtlichen Behandlung der Gedichte.
6. Zur Leistungsfähigkeit der Kinder beim künstlerischen Betrachten der Dichtungen.

Literatur

1. Als ausgezeichnetes Bildungsmittel zum Verständnis des künstlerischen Wesens der deutschen Dichtung ist die Lektüre der kunstkritischen Schriften unserer Klassiker zu empfehlen (Vergl. Goethe, Wilhelm Meister, Gespräche mit Eckermann, Schiller, Über Bürgers Gedichte u. a.. Uhland, Heine usw.).
Ferner führen einzelne Gedichte über das Wesen der Poesie im allg. oder einzelner poetischer Gattungen oft vorzüglich in den Geist und Charakter der Dichtung ein. (Goethe: Gedichte sind gemalte Fensterscheiben . . ., Uhland: Sonett usw.)

Joh. Volkelt, System der Ästhetik. I. Bd. München 1905.
Ders., Ästhetik des Tragischen. 2. Aufl. München 1906.
Fr. Vischer, Ästhetik oder Wissenschaft des Schönen. Stuttgart 1847 ff.
Hub. Roetteken, Poetik I. Allgem. Analyse der psychischen Vorgänge beim Genuß einer Dichtung. München 1902.
Ernst Elster, Prinzipien der Literaturgeschichte.
Sehr Anerkennenswertes leistet der »Kunstwart« für Übermittlung eines feineren poetischen Verständnisses.
2.—4. Roderich Benedix, Das Wesen des deutschen Rhythmus. 1. Aufl. 1862.
Franz Saran, Melodik und Rhythmik der Zueignung Goethes. In den Studien zur deutschen Philologie, gemeinsam mit Strauch und Berger. Halle 1893.
Eduard Sievers, Rhythmik u. Melodik des neuhochdeutschen Sprechverses. 42. Phil.-Vers. Wien 1894.
Albert Köster, Der Dichter der Geharnischten Venus. Marburg 1897. Über deutsche Daktylen. Ztschr. f. deutsches Altertum 46, 113—128.
Ed. Sievers, Metrische Studien I. (Einleitung!) Leipzig 1900.
Ders., Über Sprachmelodisches in d. deutschen Dichtung. Rektoratsrede. Leipzig 1901.
Jakob Minor, Deutsche Metrik. 2. Aufl. Straßburg 1902.
Alfred M. Schmidt. Zur Entwicklung des rhythmischen Gefühls bei Uhland. Altenburg 1904.
Rudolf Lohmann, Deutsche Poetik. München 1906.
Franz Saran, Deutsche Verslehre. München 1906.
Vergl. auch die Poetiken von Scherer, Borinski (Göschen).
O. Weise, Ästhetik der deutschen Sprache. Leipzig 1905.
G. Gerber, Die Sprache als Kunst. 1. Aufl. Bromberg 1871.
W. Wackernagel, Poetik, Rhetorik, Stilistik. Halle 1873.
A. Philippi, Die Kunst der Rede. Leipzig 1896.
O. Schröder, Vom papiernen Stil. 4. Aufl. Berlin 1896.
Rich. M. Meyer, Deutsche Stilistik. München 1906.
5. u. 6. Hiecke, Der deutsche Unterricht auf den deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch. 1842.
K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik III. S. 225 ff.
Vergl. die Präparationswerke von Eberhardt, Kribitzsch, Kehr, Gude, Leimbach, W. u. R. Dietlein-Gosche-Polack, Lomberg u. a.

Digitized by Google

R. Lehmann, Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten.
Rud. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. . . . 8. Aufl. Leipzig 1903.
Otto Lyon, Die Lektüre als Grundlage des Unterrichts in der deutschen Sprache I. 3. Aufl. 1904.
Bernh. Ritter, Der deutsche Unterricht in der höh. Mädchenschule. Leipzig 1900.
Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages. Leipzig 1904.
Der Säemann, Monatsschrift für pädagogische Reform. Herausg. v. d. Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung.
Otto Anthes, Dichter und Schulmeister. Leipzig 1904.
Ders., Der papierne Drache. Leipzig 1907.
Paul Schulze-Berghof, Schiller und die Kunsterzieher. Leipzig 1905.
Paul Goldscheider, Die Behandlung der Lesestücke u. Schriftwerke. München 1906.
Ernst Linde, Moderne Lyrik in schulgemäßer Behandlung. Leipzig 1905.
Alfred M. Schmidt, Kunst- u. Gedichtsbehandlung im Unterricht. Altenburg 1906.

Zur psychologischen Grundlegung:

W. Wundt, Grundzüge der physiolog. Psychologie. Spez. daraus: Der Rhythmus.
E. Meumann, Untersuchungen zur Psychologie u. Ästhetik des Rhythmus. Philos. Studien. Herausg. v. Wundt. Bd. 10.
Stumpf, Tonpsychologie.
L. v. Strümpell, Grundriß der Psychologie.
Ders., Psychologische Pädagogik. Spez.: Über die ästhetische Kausalität.

7. Der Handarbeitsunterricht für Knaben

Dir. Dr. **Pabst**-Leipzig

1. Der Handarbeitsunterricht als Erziehungsmittel (außerhalb der Schule und in Anstalten besonderer Art: Schülerwerkstätten, Knabenhorten, Internaten usw.).

2. Der Handarbeitsunterricht im Lehrplan der Schule (Hilfsschule, Volksschule, höheren Schule) und im Lehrerseminar.

3. Systeme und praktische Durchführung des Handarbeitsunterrichts in verschiedenen Ländern (schwedischer Slöjd, Handarbeitsunterricht in Frankreich, England und Nordamerika.

Literatur

O. W. Beyer, Handarbeit der Knaben. In Reins »Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik«. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905.
K. Biedermann, Die Erziehung zur Arbeit. 2. Aufl. Leipzig 1883.
Blätter für Knabenhandarbeit. Herausgegeben von Dr. A. Pabst. XXI. Jahrgang. Leipzig 1907.
M. Enderlin, Erziehung durch Arbeit. Leipzig 1903.
W. Götze, Katechismus des Knabenhandarbeitsunterrichts. Leipzig 1892.
A. Pabst, Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung. 140. Bändchen der Sammlung: »Aus Natur- und Geisteswelt«. Leipzig, B. G. Teubner, 1907.
Ratgeber zur Einführung der erziehlichen Knabenhandarbeit. 2. Aufl. Leipzig 1903.

Digitized by Google

R. Rissmann, Der Handarbeitsunterricht der Knaben. Geschichte und gegenwärtiger Stand in Deutschland. In Reins »Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik«. 2. Auflage. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905.
H. Scherer, Der Werkunterricht. Berlin 1902.
R. Seidel, Der Arbeitsunterricht. Tübingen 1835.

III. Physiologie, Psychologie und pädagogische Pathologie

1. Physiologie der Sinnesorgane

Privatdozent Dr. **Mangold**-Greifswald

2. Physiologische Psychologie

Prof. **Berger**-Jena

3. Herbarts Psychologie und ihre Gegner

O. Flügel-Wansleben

1. Herbarts Seelenbegriff im Gegensatz zu Materialismus, Monismus, Dualismus, Idealismus.

2. Die Vorstellungen als Kräfte im Gegensatz zur Vermögenslehre. Mathematische Psychologie und ihre Gegner.

3. Vorstellen, Fühlen und Wollen. Intellektualismus und Voluntarismus. Individual- und Sozialpsychologie.

Literatur

O. Flügel, Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neuern Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Begriffe. 3. Aufl. Cöthen, Schulze, 1902. 158 S.
Ders., Über das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt in der Kindheit des Individuums und der Völker. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. 0,75 M.
Ders., Der Philosoph J. F. Herbart. Leipzig, W. Weicher, 1905. 1 M.
Ders., Herbarts Lehren und Leben. Leipzig, Teubner, 1907. 1,25 M.

4. Psychologie des Kindes

Dr. **Alfred Spitzner**-Leipzig

Das Schulkind

I

1. Die Epoche der erwachenden **Bildungstriebe**. Zweites Kindheitsalter (5.—8. Lebensjahr)

a) Das auf Grundlage des ausgebildeten Selbstbewußtseins des Kindes sich entwickelnde Bildungsbedürfnis des Kindes im Bereiche seiner Triebe und Interessen.

b) Differenzierung 5 fundamentaler Bildungstriebe.

c) Die Grundtatsachen und die Grundgesetze ihrer Bildsamkeit.

Literatur

Fröbel, Pädagog. Schriften. Ausgabe von Seidel. Leipzig 1883.
Herbart, Allgem. Pädag. und Umriß pädag. Vorlesungen.
Stümpell, Erziehungsfragen. Leipzig 1869.

Digitized by Google

v. Colozza, Psychol. u. Pädag. des Kinderspiels. Ausgabe v. Ufer. Altenburg 1900.
Sully, Untersuchungen über die Kindheit. 2. Aufl. Leipzig 1904.
Levinstein, Kinderzeichnungen. Leipzig 1905.

II

2. Die Epoche der **Normierung der Bildungstriebe**. Drittes Kindheitsalter (9.—12. Lebensjahr)

a) Die Übergänge vom mechanischen zum normierten Vorstellen und Handeln des Kindes, bezogen auf die Zwecke der Erziehung. Das Gefühlsbewußtsein als Entwicklungspotenz.

b) Die Differenzierung der Normierungsprozesse.

c) Die Grundtatsachen und die Grundgesetze ihrer Bildsamkeit.

Literatur

Strümpell, Psych. Pädagogik. Leipzig 1880.
Ders., Psychol. als Lehre v. d. Entw. d. Seelenlebens im Menschen. Leipzig 1884.
Schmidt, Aufbau und Entwicklung des menschlichen Geisteslebens. Zugleich eine Darstellung der Psychologie Strümpells nach ihrer historischen Stellung und ihrem wissenschaftlichen und pädagogischen Werte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905.
Jahn, Psychol. als Grundlage der Pädag. IV. Aufl. Leipzig 1904.
Wundt, Grundriß der Psychol. V. Aufl. Leipzig 1903.

III

3. Die Epoche der beginnenden **normierten Selbstbestimmung**. Viertes Kindheitsalter (13.—15. Lebensjahr)

a) Die Ausgestaltung des Wertbewußtseins und dessen Verknüpfung mit dem Selbstbewußtsein des Kindes. Zurechnung, Maximenbildung, objektive und subjektive Charakterbildung.

b) Die Zusammenwirkung der Normierungsprozesse in Form freier Willenshandlungen.

c) Die harmonisch normierte freie Selbstbestimmung auf allen Gebieten der Bildungstriebe. Ihr Einfluß auf die Bildsamkeit des Kindes. Abschluß des Kindheitsalters, Übergang zum Jugendalter.

Literatur

Vergl. die Angaben unter IV. Dazu: Herbart, Allgem. Pädag. und Umriß pädag. Vorlesungen.
Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen.

IV

Die Verschiedenheit der Kindernaturen

1. Klassifikation der Kindernaturen nach den Merkmalen der normalen Bildsamkeit.

2. Doppelsinnigkeit des pädagogischen Fehlerbegriffs. Ihre Bedeutung für die Auffassung des Pädagogisch-Normalen und des Pädagogisch-Pathologischen.

Digitized by Google

Literatur

Herbart, Briefe über die Anwendung der Psychol. auf die Pädag. Ausgabe von Willmann. S. 277 ff.
Strümpell, Die Verschiedenheit der Kindernaturen. Leipzig 1894.
Huther, Psychol. Erziehungslehre. Anhang: Charakterologie. Berlin 1898.
Rich. Bärwald, Theorie der Begabung. Leipzig 1896.
Strümpell u. Spitzner, Die Pädag. Pathologie. 3. Aufl. Leipzig 1899.
Spitzner, Die pädag. Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten. Leipzig 1894.
Ders., Die psychogenen Störungen der Schulkinder. Leipzig 1899.
Ders., Die pädagogische Pathologie im Seminarunterrichte. Gotha 1902.

Geschichtlicher Rückblick

a) auf die ältere philosophisch-pädagogische,
b) auf die biologisch-medizinische,
c) auf die neuere exakt-pädagogische Kinderforschung.
Das Verhältnis der drei Richtungen.

Literatur

Spitzner, Natur und Naturgemäßheit bei Rousseau. Leipzig 1892.
Tiedemann, Beobacht. über die Entwickl. der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Ausg. v. Ufer. Altenburg 1897.
Pestalozzi, Schriften, Cott. Ausgabe. V. Bd. S. 30 ff.
Herbart, Berichte an Herrn von Steiger und Umriß pädag. Vorlesungen. Herbarts pädag. Schriften. Ausg. von Willmann. 1. Bd. S. 11 ff., 2. Bd. S. 598 ff.
Fröbel, pädag. Schriften. Ausg. v. Seidel. 1 Bd. S. 27 f.
Darwin, Lebensgeschichte eines Kindes, in der Zeitschrift Mind 1877.
Sigismund, Kind und Welt. Ausg. v. Ufer. Braunschweig 1897.
Preyer, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. von Karl L. Schäfer. Leipzig 1900.
Strümpell, Erziehungsfragen. Leipzig 1869.
Ders., Die Geisteskräfte des Menschen, verglichen mit denen der Tiere. Ein Bedenken gegen Darwins Ansicht über denselben Gegenstand. Leipzig 1878.
Ders., Psychol. Pädagogik. Leipzig 1880.
Ders., Psychologie als Lehre von der Entwicklung des Seelenlebens im Menschen. Leipzig 1884.
Hall, Kinderforschung: Die Grundlage der exakten Pädagogik. Übersetzt von Stimpfl. Internationale Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften. Bd. IV. S. 150 ff. 1902.
Ausführliche Verzeichnisse der kinderpsychologischen Literatur in Reins Encyklopädie, in Ufers Tiedemann-Ausgabe, in der Zeitschrift für päd. Psychologie u. Pathologie von Kemsies. 1. Jahrg. 3. Heft ff. Vergl. ferner:
Ament, Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903. Leipzig 1904.
Über die amerik. und englische Forschung vergl. Tracy, Zeitschrift »Die Kinderfehler«, herausgeg. von Trüper, Ufer u. Koch. 2. Jahrg. S. 33.
Stimpfl, Zeitschr. f. päd. Psych. u. Path. 1. Jahrg. 6. Heft.
Mac Donald, Ebenda. 2. Jahrg. 2. Heft.
Rein, »Aus dem päd. Univ.-Seminar zu Jena«. VI. Heft. S. 138.
Brahn, Pädag.-psychol. Studien. Beiblatt zur deutschen Schulpraxis in Leipzig.

Digitized by Google

5. Die Altersstufen des Kindes

Dr. **Wilhelm Ament**-Würzburg

Einleitung:

Entwicklung des Problems.

Kindheit:

Embryo und Fötus. Neugeborenes. Säugling oder Wickelkind. Tragkind. Kriech-, Steh- und Laufkind. Sprechkind. »Großes« oder »gescheites« Kind.

Embryo und Fötus

Preyer, Spezielle Physiologie des Embryo. Untersuchungen über die Lebenserscheinungen vor der Geburt. Leipzig, Grieben, 1885.

Ahlfeld, Nasciturus. Eine gemeinverständliche Darstellung des Lebens vor der Geburt und der Rechtsstellung des werdenden Menschen für Juristen, Mediziner und gebildete Laien verfaßt. Leipzig, Grunow, 1906.

Neugeborenes

Kussmaul, Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen. 3. Aufl. Tübingen, Pietzcker, 1896.

Mimik des Kindes

Piderit. Mimik und Physiognomik. 2. Aufl. Detmold, Meyer, 1886.

Darwin, Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei dem Menschen und den Tieren. Deutsch von Carus. 4. Aufl. Stuttgart, Schweizerbart, 1884.

Schulze, Die Mimik der Kinder beim künstlerischen Genießen. Leipzig, Voigtländer, 1906.

Sante de Sanctis, Die Mimik des Denkens. Deutsch von Bresler. Halle a/S., Marhold, 1906.

Die Mimik des Denkens bei Kindern und Greisen. S. 66—79.

Sprechenlernen

Egger, Beobachtungen und Betrachtungen über die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache bei den Kindern. Deutsch von Hildegard Gaßner. Mit einer Einleitung von Ament. Leipzig, Wunderlich, 1904.

Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig, Wunderlich, 1899.

Ders., Die Entwicklung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern. Berlin, Reuther & Reichard, 1901.

Ders., Begriff und Begriffe der Kindersprache. Ebenda 1902.

Meumann, Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. Leipzig, Engelmann, 1902.

Idelberger, Die Entwicklung der kindlichen Sprache. Berlin, Walther, 1903.

Spiel des Kindes

Colozza, Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels. Deutsch von Ufer. Altenburg, Bonde, 1900.

Groos, Die Spiele der Menschen. Jena, Fischer, 1899.

Digitized by Google

Ament, Spiel- und Kunsttrieb des Kindes. Das Buch vom Kinde. Herausgegeben von Adele Schreiber. I. Bd. S. 152—161. Leipzig, Teubner, 1907.

Kinderzeichnungen

Levinstein, Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr. Mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde. Mit einem Anhang von Karl Lamprecht. Leipzig, Voigtländer, 1905.

Kerschensteiner, Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen. München, Gerber, 1905.

Kinderfehler

Strümpell, Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. 3. Aufl. von Spitzner. Leipzig, Ungleich, 1899.

Trüper, Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben. Altenburg, Bonde, 1902.

Vererbung und Umwelt

Bärwald, Theorie der Begabung. Psychologisch-pädagogische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen. Leipzig, Reisland, 1896.

Oppenheim, Die Entwicklung des Kindes. Vererbung und Umwelt. Deutsch von Berta Gaßner. Mit Vorbemerkungen von Ament. Leipzig, Wunderlich, 1905.

Jugendzeit:

Knaben, Mädchen. Schuljahre. Flegeljahre.

Vorstellungskreis

Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts. 4. Aufl. Frankfurt a/M., Kesselring, 1906.

Junge Leute (Entwicklungsalter):

Jüngling, Jungfrau. Tölpeljahre bezw. Backfischjahre. Geschlechtsreife (Pubertät).

Lentz, Das Entwicklungsalter unserer männlichen Jugend. Eine Betrachtung für Schule und Haus. Osterwieck a. H., Zickfeldt, 1896.

Dencker, Das Kind und die geschlechtliche Entwickelung. Leipzig, Spohr, 1898.

Kötscher, Das Erwachen des Geschlechtsbewußtseins und seine Anomalien. Eine psychologisch-psychiatrische Studie. Wiesbaden, Bergmann, 1907.

Allgemeine Literatur

Lebensbeschreibungen (Biographien):

Tiedemann, Beobachtungen über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Neuere Ausgabe von Ufer. Altenburg, Bonde, 1897.

Sigismund, Kind und Welt. 2. Aufl. Von Ufer. Braunschweig, Vieweg, 1897.

Preyer, Die Seele des Kindes. 6. Aufl. Von Schäfer. Leipzig, Grieben, 1905.

Shinn, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biographischer Darstellung nach Aufzeichnungen. Deutsch von Glabbach und Weber. Langensalza, Greßler, 1905.

Vergleichende Lebensbeschreibungen (Vergl. Biographien):

Ament, Die Seele des Kindes. Eine vergleichende Lebensgeschichte. Stuttgart, Kosmos (Franckh), 1906.

Digitized by Google

Systematische Gesamtdarstellungen:

Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele. Deutsch von Ufer. Altenburg, Bonde, 1900.

Groos, Das Seelenleben des Kindes. Ausgewählte Vorlesungen. Berlin, Reuther & Reichard, 1904.

Schreiber, Das Buch vom Kinde. Ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit unter Mitarbeit zahlreicher Fachleute herausgegeben. 2 Bde. Leipzig, Teubner, 1907.

Gesammelte Untersuchungen:

Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Deutsch von Stimpfl. 2. Aufl. Leipzig, Wunderlich, 1904.

Hall, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. Deutsch von Stimpfl. Altenburg, Bonde, 1902.

Bibliographie:

Ament, Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903. 2. Aufl. Leipzig, Engelmann, 1906. Ein Überblick über alle angeführten Werke und die ganze weitere zum großen Teile sehr entlegene Literatur. Wird jährlich fortgesetzt.

6. Des Kindes Sprache und Sprachstörungen

Dr. med. **Hermann Gutzmann,** Privatdozent a. d. Universität Berlin

1. Das Seelenleben des Neugeborenen. Entwicklung, Übung der Sinne. Sprachentwicklung: a) Schreien, b) Lallen, c) Nachahmen, d) spontanes Sprechen. Die Kindersprache.

2. Kurzer Überblick über die Anatomie und Physiologie der Sprache des Kindes. a) Das Atmungsorgan. Physiologie der Atmung. Unterschiede zwischen der autonomischen Ruheatmung und der willkürlichen Änderung des Atemtypus beim Sprechen. Entwicklung dieser Sprechatmung beim Kinde. Änderung der Atmung zur Zeit der geschlechtlichen Entwicklung (Pubertät). b) Aufbau des Stimmorgans. Physiologie der Stimme. Der Stimmumfang des Kindes. Die Höhe der Sprechstimme. Unterschiede zwischen Brust- und Fistelstimme. Stimmeinsatz und Stimmansatz. Unterschiede zwischen der Stimme des Kindes und der des Erwachsenen. Worin besteht der Stimmwechsel? c) Das Artikulationsorgan, sein Bau, seine sprachlichen Funktionen. Die Veränderungen des Artikulationsorgans während des kindlichen Wachstums: Mundhöhle, Zunge, Zähne (Zahnwechsel), Nasen- und Rachenhöhle. Die Bildung der Vokale (Formanten des Kindes) und Konsonanten.

3. Aufbau der Kindersprache. Einzelheiten der Sprachentwicklung. Bedeutung der Pubertät für die Sprache. Kurzer Abriß der Psychologie der Sprache: a) Peripher-impressive Bahnen: Hören, Sehen, Berührungs- und Bewegungsempfindungen der Sprachwerkzeuge. b) Zentrale Bahnen und Zentren: sensorisches und motorisches Zentrum, Zusammenhang dieser Zentren mit den Teilvorstellungen der Begriffe, Assoziationsbahnen. c) Peripher-expressive Bahnen, zentrifugale und zentripetale Leitung der Innervation dieser Bahnen. Entwicklung der einzelnen Zentren und Bahnen beim Kinde.

Digitized by Google

4. Die Hemmungen der Sprachentwicklung. Hemmung in den einzelnen unter 3 genannten Bahnen und Zentren. Parallelismus zwischen den sprachlichen Erscheinungen des Kindes und den Sprachfehlern der Erwachsenen. Die Übergänge zwischen normalen Erscheinungen der Sprachentwicklung und bleibenden Sprachfehlern. Exakte Begründung der prophylaktischen Maßnahmen: Hygiene der Sprache im allgemeinen, Hygiene der Stimme (Störungen des Stimmwechsels). Erster Lese- und Gesangunterricht.

5. Die häufigsten Sprachstörungen des Kindesalters: Die verschiedenen Arten der Stummheit: Hörstummheit, Taubstummheit, Sprachverlust (Aphasie) des Kindes, psychische Taubheit. Stammeln und Stottern. Unterscheidung dieser Sprachfehler. Die häufigsten Arten des Stammelns: Lispeln (Sigmatismus), K-Stammeln (Paragammacismus), R-Stammeln (Pararhotacismus). Das Stottern: Entstehung, Verbreitung, Wesen, Behandlung. Der Agrammatismus. Die Sprachstörungen schwachsinniger und idiotischer Kinder.

6. Die Aufgaben der Mutter bei der sprachlichen Erziehung und Überwachung ihres Kindes. Die Aufgaben der Schule. Die Tätigkeit des Lehrers und des Schularztes: Kurse für sprachgebrechliche Kinder in Deutschland. Einrichtung, Überwachung und Resultate der Kurse. Die soziale Bedeutung der Sprachstörungen: Einfluß auf die Berufswahl, Ableistung der Dienstpflicht.

Literatur

Zur Vorbereitung auf die Vorlesungen, sowie zum Nachlesen und zur Vervollständigung des Gehörten verweise ich auf:

H. Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Leipzig 1894.

Ders., Vorlesungen über die Störungen der Sprache. Für Ärzte und Lehrer. Verlag von Fischers med. Buchhandlung H. Kornfeld. Berlin 1893. (Hierin findet sich ein sehr ausführliches Literaturverzeichnis.)

Ders., Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht. Sammlung Schiller-Ziehen I, 2. Berlin, Reuther & Reichard, 1897.

Ders., Die soziale Bedeutung der Sprachstörungen. Jena, Gustav Fischer, 1904.

Ders., Stimmbildung und Stimmpflege. Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1907.

7. Über Schädigungen und Abnormitäten der körperlichen und geistigen Verfassung des Kindes

Dr. **Fiebig**-Jena

Konstitution und Entwicklung. Angeborene Gehirnfehler. Englische Krankheit und Skrophulose. Infektions- und Intoxikationskrankheiten.

Literatur

Ament, Fortschritte der Kinderseelenkunde. Leipzig, Engelmann.

Ed. Schulze, Inhaltsverzeichnis der ersten zehn Jahrgänge der Zeitschrift f. Kinderforschung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906.

Die betr. Artikel in der Zeitschrift f. Kinderforschung. Ebenda.

In Erismann, Zeitschrift f. Schulgesundheitspflege. Hamburg, Voß.

In Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik.

Voot und Weygandt, Zeitschr. f. d. Erforschung u. Beh. d. jugendl. Schwachsinns. Jena, Gustav Fischer, 1906/7.

Digitized by Google

Die einschl. Abhandlungen von Neumann, Moeli, Sommer, Czerny, Zappert, Hochsinger, Soltmann, Neisser, Finkenstein, Lesser, Eulenburg in Bd. VI, VII u. X der Deutschen Klinik. Berlin u. Wien, Urban & Schwarzenberg.

Fehrig, Rachitis, eine auf Alkoholisation und Produktionserschöpfung beruhende Entwicklungsanomalie der Bindesubstanzen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1907.

Ders., Über Vorsorge und Fürsorge f. d. intellekt. schwache und sittl. gefährdete Jugend. Ebenda 1907.

Demme, Über den Einfluß des Alkohols auf den Organismus des Kindes. Stuttgart, Enke.

Hoppe, Alkohol und Kriminalität. Wiesbaden 1906.

Kraepelin, Über die Beeinflussung einfacher psych. Vorgänge durch einige Arzneimittel. Jena, G. Fischer.

Smith, Alkohol und geistige Arbeit. Leipzig, Tienken.

Hirt, Über den Einfluß des Alkohols auf das Nerven- u. Seelenleben. Wiesbaden, Bergmann.

IV. Sozialwissenschaftliche Kurse

1. Einführung in das wirtschafts- und sozialpolitische Verständnis der Gegenwart

Prof. Dr. **Bernhard Harms**-Jena 6—7 Uhr abends

1. Die Entstehung und das Wesen der kapitalistischen Wirtschaftsordnung.

2. Die Umgestaltung der wirtschaftlichen und sozialen Struktur unter der Herrschaft des Kapitalismus.

3. Die Wirtschaftspolitik.

4. Die sozialpolitischen Probleme, insonderheit das Wesen der Arbeiterfrage.

5. Die sozialpolitischen Richtungen: a) Die industriefeindliche Richtung, b) Die Manchestertheorie, c) Der wissenschaftliche Sozialismus, d) Das patriarchalische System, e) Die soziale Reform.

6. Allgemeiner Überblick über die sozialreformerischen Maßnahmen: Arbeitszeit, Lohn, Krankheit, Unfall, Alter.

7. Der Kampf um die Arbeitsbedingungen: Koalitionsrecht, Gewerkschaftsbewegung, Streiks, Aussperrungen, Einigungsverfahren.

8. Ausblick.

Literatur

Karl Bücher, Die Entstehung der Volkswirtschaft. 5. Aufl.

Werner Sombart, Der moderne Kapitalismus. 2 Bde. 1902.

Georg Adler, Über die Epochen der deutschen Handwerkerpolitik.

C. J. Fuchs, Die Epochen der deutschen Agrarpolitik.

L. Pohle, Die Entwicklung des deutschen Wirtschaftslebens im 19. Jahrh. 1904.

v. Brockdorf, Deutsche Handelspolitik im 19. Jahrhundert.

W. Lotz, Verkehrsentwicklung in Deutschland.

Riesser, Zur Entwicklungsgeschichte der deutschen Großbanken. (Mit zahlreichen Literatur-Angaben.) 1905.

Karl Marx, Das Kapital. 1. Bd. zuerst 1867.

Digitized by Google

Friedrich Engels, Die Lage der arbeitenden Klassen in England. 1. Aufl. 1845.
Werner Sombart, Die deutsche Volkswirtschaft im 19. Jahrh. 1903.
J. Wernicke, Kapitalismus und Mittelstand. 1907.
Die Hauptindustrien Deutschlands, Handbuch der Wirtschaftskunde Deutschlands. III. Bd.
H. Albrecht, Handbuch der sozialen Wohlfahrtspflege. 1904.
Adolf Günther u. René Prévot, Die Wohlfahrtseinrichtungen der Arbeitgeber in Deutschland und Frankreich. Schriften des V. f. S. P. Bd. 114.
Freiherr von Berlepsch, Warum betreiben wir die soziale Reform? Schriften der G. f. s. R. Heft 11.
Richard Barr, Gewerbegericht, Kaufmannsgericht, Einigungsamt. 1905.
Kuhlemann, Die Gewerkschaftsbewegung. 1900.
Müller, Die christliche Gewerkschaftsbewegung. 1903.
Sombart, Dennoch; Aus Theorie und Praxis der Gewerkschaftsbewegung.
Otto Heilborn, Die »freien« Gewerkschaften seit 1890.
Max Gisi, Einigungsamt u. Schiedsgericht. (Darstellung für Europa, Australien u. Amerika.) 1907.
Hans von Nostiz, Das Aufsteigen des Arbeiterstandes in England. 1900.
Waldemar Zimmermann, Gewerbliches Einigungswesen in England und Schottland. Sch. d. G. f. s. R. Heft 22.
Methoden des Gewerblichen Einigungswesens. Schr. d. G. f. s. R. Heft 23 u. 24.
Bernhard Harms, Deutsche Arbeitskammern. 1904.
Ders., Arbeitskammern u. Kaufmannskammern. 1906.
Ders., Der Maximalarbeitstag. 1906.
Friedrich Schomerus, Halbtagschicht statt Ganztagschicht für verheiratete Fabrikarbeiterinnen. 1906.
van Zanten, Die Arbeiterschutzgesetzgebung in den europäischen Ländern. 1902.
Stier-Somlo, Deutsche Sozialgesetzgebung. 1906.
Heinrich Herkner, Die Arbeiterfrage. IV. Aufl. 1905. Als Einführung in die Sozialpolitik besonders zu empfehlen.

2. Einführung in die Probleme der modernen Nationalökonomie

Adolf Damaschke-Berlin

1. Die liberale Schule.

Die wirtschaftliche Entwicklung der Neuzeit. Smiths »Untersuchungen über die Natur und die Ursachen des Reichtums der Völker«. Seine Stellung zur Grundrente. Die freie wirtschaftliche Entwicklung und ihre Grenzen. Smiths Stellung zu den Kaufleuten und Fabrikanten. Von gerechter Besteuerung. Vom Gebrauchs- und Tauschwert. Die Bedeutung der Arbeitsteilung. Das Bevölkerungsgesetz von Malthus. Seine Konsequenzen. Seine Begründung durch das Gesetz der abnehmenden Erträge. Das »Manchestertum«.

2. Das nationale System.

Die Kontinentalsperre und ihre Wirkung. Friedrich List. Seine Tätigkeit in Württemberg und Amerika. Der Kampf um die Entwicklung des Eisenbahnbaus in Deutschland. Erfolge und Enttäuschungen. Sein Tod. Die Stufen der Nationalwirtschaft. Forderungen für die deutsche Volkswirtschaft.

Digitized by Google

3. Der Kommunismus.

Der Weg der Dampfmaschine. Die Utopisten in England, Frankreich und Deutschland. Karl Marx. Das kommunistische Manifest. Der Ausgang des Kommunistenbundes. Die »Internationale«. Ferdinand Lassalle. Das Arbeiterprogramm. Das »offene Antwortschreiben«. Die Gründung des »allgemeinen deutschen Arbeitervereins«. Lassalles Ende. Seine Nachfolger. Bebel, Liebknecht und der Verband deutscher Arbeitervereine. Die »Eisenacher«. Der Gothaer Einigungskongreß. Das Programm der sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands. Das »Sozialistengesetz« und seine Wirkung. Das Erfurter Programm.

4. Die Anarchisten.

Die namhaften Vertreter. Ihre Lehre vom Staat. Die Verwerflichkeit des Parlementarismus. Die Wertlosigkeit der Gesetzgebung. Die »Vereine von Egoisten«. Die freiheitsfeindliche Tendenz des Kommunismus. Der Weg zum Ziel. Die »Propaganda der Tat«. Der passive Widerstand.

5. Die Bodenreform.

Hegels dialektische Methode. Der erste Vorläufer der englischen Bodenreform. Die Bodenfrage in der Chartistenbewegung. Englische Philosophen und Theologen über die Bodenfrage. Henry George und sein Werk. Von der preußischen Bauernbefreiung. Die Gemeinheitsteilungen. Die Bedeutung der Allmende. Die wachsende Not und das Werk von Raiffeisen. Der unteilbare Stiftungsfonds als modernes Allmend. »Rodbertus« Rentenprinzip. Deutsche Staatsmänner zur Frage der Bodenverschuldung. Preußens Hypothekarbewegung. Die Wohnungsnot in den Städten. Mietssteigerung und Arbeitslohn. Die Steuer nach dem gemeinen Wert. Die Zuwachssteuer. Gemeindegrundeigentum und Erbbaurecht. Vom Hypothekenwesen. Die Bauhandwerkerfrage. Die Unterkonsumtion. Bergwerke und fließende Gewässer. Die Bodenfrage in den Kolonien. Bodenreform und Parteipolitik. Die ersten Organisationsversuche. Die Afrikaexpedition. Der Grundgedanke der deutschen Bewegung.

Literatur

A. Smith, »Natur und Ursachen der Reichtümer der Völker«, deutsch von Löwenthal. 2. Bd. 2. Aufl. Berlin, E. Staude, 1882. 10 M.

F. List, »Das nationale System der politischen Nationalökonomie«, neu herausgeg. von Prof. Waentig. Jena, G. Fischer, 1904. 6 M.

E. Bernstein, Lassalles Reden und Schriften, Gesamtausgabe. 3 Bände. Berlin, Verlag »Vorwärts«, 1892. 11,50 M.

K. Marx, »Das Kapital«, Kritik der politischen Ökonomie. Bd. 1. 4. Aufl. 1890. Bd. 2. 2. Aufl. 1893. Bd. 3. 1894. 27 M.

Max Stirner, »Der Einzige und sein Eigentum«. Leipzig, Reclam. 20 Pf.

Henry George, »Fortschritt und Armut«. 5. Aufl. Berlin, E. Staude. 3 M.

Damaschke, »Aufgaben der Gemeindepolitik. 5. Aufl. Jena, G. Fischer. 1,50 M.

Ders., »Die Bodenreform«. 4. Aufl. Berlin-Schöneberg, Buchverlag der Hilfe. 2,50 M.

Ders., »Geschichte der Nationalökonomie«. Eine erste Einführung. Zweite durchgesehene Auflage. Jena, G. Fischer, 1905. 2,50 M.

Digitized by Google

3. Ausgewählte Kapitel aus dem Bankwesen

Dr. **Georg Obst,** Dozent an der Handelshochschule Berlin

1. Historische Entwicklung des Bankwesens.

Die Banken im Altertum. Italienisches Bankwesen (11.—17. Jahrhundert). Die Banken in Großbritannien und Frankreich. Deutsche Bankgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Entwicklung unserer Großbanken und der Konzentrationsbestrebungen. Einteilung der modernen Banken und ihrer Geschäfte in banktechnischer, wirtschaftlicher und rechtlicher Beziehung.

2. Das Notengeschäft.

Reichsbank und Privatnotenbanken. Erläuterung der Wochenausweise der Deutschen Reichsbank und der Bank von England. Unterschied zwischen Banknoten und Staatsnoten. Papiergeld im allgemeinen und unser deutsches Papiergeld. Organisation der Deutschen Reichsbank. Das Bankgesetz vom 14. März 1875 und die Novellen vom 18. Dezember 1889 und 7. Juni 1899. Erfüllt die Reichsbank die Aufgaben, die ihr durch Gesetz und Statut vorgeschrieben sind? Soll die Reichsbank verstaatlicht werden?

3. Depositen- und Scheckverkehr.

Technik des Depositenverkehrs. Verzinsung der Depositengelder. Tägliches Geld und Gelder mit Kündigung. Gesetzliche Regelung des Depositenverkehrs. Giroverkehr mit der Reichsbank. Scheckverkehr. Form und Erfordernisse des Schecks. Überbringer- und Orderschecks. Limitierte Schecks. Sorgfalt beim Scheckverkehr. Gesetzliche Regelung des Scheckwesens. Verrechnungsschecks. Die Abrechnungsstellen der Deutschen Reichsbank und der Clearingverkehr in England.

4. Gründungen, Finanzierungen und Sanierungen.

Neugründungen und Umgründungen (Illationsgründungen). Das Emissionsgeschäft betrachtet an einem praktischen Beispiele. Sanierungen. Konvertierungen. Fusionen.

5. Das Kontokorrentgeschäft.

Kreditverhältnisse zwischen den Banken und ihrer Kundschaft. Gedeckte Kredite und Blancokredite. Der Kontokorrentverkehr. Abschlüsse des Bankkontokorrents nach der progressiven und retrograden Methode und der Staffelrechnung.

6. Diskontgeschäft und Devisenhandel.

Wirtschaftliche Bedeutung des Wechsels. Technik des Diskontverkehrs mit der Reichsbank und mit Privatinstituten. Devisengeschäft. Wechselkurse. Goldpunkt. Handels- und Zahlungsbilanz.

7. Das Lombardgeschäft.

Effekten- und Warenlombard bei der Reichsbank und bei Privaten.

8. Das Hypothekengeschäft.

Wann gilt eine Hypothek als sicher? Schätzungswesen. Gewährung und Vermittlung von Hypothekengeldern. Hypothekenbankgesetz vom 13. Juli 1899. Hypothekenbankpfandbriefe.

Digitized by Google

9. Der Effektenverkehr.

Ankauf und Verkauf von Wertpapieren. Ratschläge des Bankiers. Kursfeststellung. Berechnung von Zinsen, Provision, Courtage und Schlußnotenstempel. Die Effektenverwaltung bei eigner Aufbewahrung (Verlosungskontrolle, Verjährung der Coupons und geloster Effekten, Besorgung neuer Couponsbogen, Aufbietung abhanden gekommener Wertpapiere usw.). Die Aufbewahrung der Wertpapiere durch Banken und Bankiers in offenen und verschlossenen Depots und in Safes.

10. Bankpolitik.

Begriff und Wesen der Bankpolitik. Politik der großen Zentralbanken der Welt. Diskont- und Goldprämienpolitik.

Literatur

Adolf Wagner, System der Zettelbankpolitik. Freiburg 1873. 15 M.
J. Riesser, Zur Entwicklungsgeschichte der deutschen Großbanken mit besonderer Rücksicht auf die Konzentrationsbestrebungen. 2. Aufl. Jena 1906. 6 M.
Die Reichsbank, 1870—1900. Jena 1901. 10 M.
L. Elster, Wörterbuch der Volkswirtschaft. Jena 1906. 2 Bände 40 M. Artikel Banken, Wechsel usw.
Georg Obst, Geld-, Bank- und Börsenwesen. IV. Aufl. 13.—17. Tausend. Leipzig, Carl Ernst Poeschel, 1907. Geb. 4 M. Dort zahlreiche weitere Literaturangaben.
Ders., Buch des Kaufmanns. II. Aufl. 4.—6. Tausend. Ebenda 1906. Geb. 20 M.
Ders., Theorie und Praxis des Scheckverkehrs. Leipzig 1903. 2,40 M.
Ders., Notenbankwesen in den Vereinigten Staaten von Amerika. Leipzig 1903. 2,40 M.

4. Volkspflege mit Bezug auf Frauenbildung und Frauenarbeit

6 Vorlesungen von Prof. Dr. theol. et phil. **Zimmer**-Berlin-Zehlendorf

Einleitung: Volkspflege als Volkserziehung und Wohlfahrtspflege. Ihre Bedeutung für die Frauenfrage und die der Frauenfrage für sie.

I. Die Organisation der Volkspflege.

A. 1. Ihre Träger. a) Mittelbar. Die Kulturgemeinschaften: Familie (soziale Aufgabe der Frau), Gemeinde (Sozialpolitik der Gemeinde), Staat (Heimat und Volkstum als Naturgrundlage der Volkspflege; der Heeresdienst als Mittel, die konstitutionelle Staatseinrichtung als Antrieb, das Wohl des eigenen Volkes als Ziel der staatlichen Volkspflege; öffentlicher Dienst der Frau in der Wohlfahrtspflege? Die Stellung des Staates zur Frauenemanzipation), Kirche (Aufgabe der Kirche; Kirche und Frauenfrage). — b) Unmittelbar: 1. Der Beruf. Beruf und Geschäft; persönliche und allgemeine Bedeutung des Berufs. Was sind Frauenberufe? 2. Zweckgemeinschaften, unterschieden nach Zweck (Erwerbs-, gemeinnütziger und Wohltätigkeitszweck), Verwaltung (herrschaftliche und genossenschaftliche), Wirksamkeit (Fürsorge der Selbsthilfe), Subjekt (Personen, Verbände, Kapitale).

2. Ihre Mittel: Amtliche und freie, Anstalten und Einrichtungen, Gesetze und Belehrung; gegenseitiger Ausgleich der aufeinander angewiesenen Bedürfnisse.

Digitized by Google

B. Soziale Frauenbildung im ganzen (soziale Frauenschulen und soziales Element in der allgemeinen Frauenbildung). Allgemeine soziale Frauenorganisationen.

II. Volksgesundheitspflege.

A. Die Aufgabe der Volksgesundheitspflege.

1. Erhaltung der Gesundheit: Volkshygiene. Hygienische Gewöhnung und Erziehung. Gesundheits-Gesetzgebung und -Polizei. Hygienische Maßnahmen der Städte. Schulhygiene. Gewerbehygiene. Vereine für öffentliche Gesundheitspflege.

Maßnahmen, je nachdem die Gesundheitsstörungen hervorgerufen werden durch:

a) Übertragung: 1. Entartung durch Vererbung. Entartung als Ursache wirtschaftlichen und sittlichen Niedergangs. Krankheit oder Sünde? Die hygienische Bedeutung der Ehegesetzgebung. Wohlfahrtspflege und Verbesserung der Rasse. 2. Ansteckung: Der Kampf gegen die Verbreitung der Volksseuchen durch Isolierung. Tuberkulosenheime; Reglementierung der Prostitution. Deutsche Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten. Desinfektionsanstalten.

b) Gefahren: Geburts- und Wochenbetthygiene.

c) Lebensweise: 1. Wohnung: Wohnungspflege durch Gesetz, Gemeinde, Privatfürsorge, Silbsthilfe. Wohnungsinspektion. 2. Ernährung: Kinderernährung und Säuglingssterblichkeit; Unterernährung und Trunksucht. Volksküchen und Speisehäuser. Schulspeisungen. Speisentransport. Kochkiste. 3. Hautpflege: Volks- und Schulbäder. 4. Arbeit und Erholung: Arbeits- und Ziellosigkeit als Ursache von Krankheiten. Der Militärdienst und ein Freiwilligenjahr für Frauen in ihrer hygienischen Bedeutung. Normalarbeitstag. Beschäftigung und Unterhaltung. Volks- und Jugendspiele. Sport. Garten- nnd Blumenpflege. Schrebergärten. Volksparks. Schülerwanderungen und Heidefahrten. Walderholungsstätten. Ferienkolonien. Stadtkolonien. Erholungshäuser.

2. Wiederherstellung der Gesundheit: Krankenpflege und Samariterdienst.

a) Krankenpflege: Krankenhäuser. Volks- und Kinderheilstätten. Nerven- und Trinkerheilstätten. Irrenheilanstalten. — Hauskrankenpflege. Dispensaires. — Gemeindekrankenpflege. — Fürsorge für Genesende.

b) Samariterdienst: Unfall-Rettungsdienst. Rettung Schiffbrüchiger. Kriegskrankenpflege.

c) Ergänzende Fürsorge bei Krankheit und Unfall: Krankenküchen. Sanitätskästen.

3. Hilfe für Gebrechen. Bedeutung und Grenze dieser Hilfe. Bildung und Pflege Bresthafter (Gebrechliche, Sieche, Krüppel), Viersinniger (Taubstummer, Blinder) und geistig Defekter (Idioten, Geisteskranker, Epileptischer).

B. Die Volksgesundheitspflege und die Frau.

1. Die Frauenberufe im Lichte der Hygiene. Gesichtspunkte; Anwendung.

Digitized by Google

2. Frauentätigkeit in der Gesundheitspflege. Die stillende Mutter und die Amme. Die Wohnungspflegerin, Gesundheitspflegerin, Fleischbeschauerin, Zahntechnikerin, Kleinkinderpflegerin, Turnlehrerin, Taubstummen- und Blindenlehrerin, Hebamme und Wochenpflegerin, Ärztin, Krankenpflegerin, Krankenbesucherin, Kriegskranken-Helferin und -Pflegerin, Samariterin, Heilgehilfin, Heilgymnastin, Masseuse, Apothekerin.

3. Organisation für Krankenpflege-Ausbildung und -Dienst: Mutterhäuser, Berufsgenossenschaften, Krankenhäuser mit eigenen Pflegerinnenschulen.

III. Volksbildung.

A. Die Bildungsmittel:

1. Schulen: a) Der Kindergarten, sein Verhältnis zu Kinderstube und Schule, zu Bewahranstalt und Kleinkinderschule. b) Die Volksschule. c) Die höheren Schulen: Mittelschulen, Gymnasien, Realschulen, Realgymnasien, Fortbildungsschulen. d) Die Fachschulen, Universitäten und Institute, Gewerbeschulen, Techniken, Technische Hochschulen. e) Hilfsschulen für Schwachsinnige, Blödenanstalten, Ragged Schools. — Zur Schulorganisation: Neue Erziehungsziele (Einheitsschule, gemeinsame Schulerziehung beider Geschlechter, soziale und staatsbürgerliche Erziehung).

2. Die Weiterbildung Erwachsener: Volkshochschulwesen. Ferienkurse. Wissenschaftliche Vorträge. Bildungsvereine.

3. Volksbibliotheken, Lesehallen, Schriftenvertreibung. Die Tageszeitung. Reisen als Bildungsmittel.

B. 1. Frauenbildung. Das Mädchenschulwesen und seine Reform. Höhere Mädchenschulen. Fortbildungs- und Fachschulen für Mädchen. Gymnasial- und Realschulbildung und Universitätsstudium der Frau. Wissenschaftliche Vorlesungen für Damen.

2. Frauenberufe in der Volksbildung nebst Vorbildung dafür: Kindergärtnerin und Kinderpflegerin; Erzieherin und Lehrerin; Fachlehrerinnen; die Bibliothekarin.

IV. Volkskunstpflege.

A. Grundsätzliches: Spiel und Kunst; Kunst und Natur; Kunstempfinden, Kunstmittel und Kunstwerk; Kunsttätigkeit und Kunstgenuß; Kunst und Handwerk; Kunst und Dilettantismus; Kunst und Behagen, Geselligkeit, Protzentum. Unmittelbare und mittelbare Künste. Kunstaufführungen und Kunstsammlungen.

Die Kunst im Hause. Kunstbildung und Kunstübung durch die Schule. Landschafts- und Gartenpflege. Verschönerungsvereine. Denkmäler. Volksunterhaltungsabende mit künstlerischen Darbietungen, Volkskonzerte und Volkstheater. Volksmuseen und Museumsführungen. Die Kirche und die Kunst.

B. Künstlerische Frauenberufe: Schauspielerin, Opernsängerin, Tanzkünstlerin (Bühnenschulen). Sängerin und Instrumentalkünstlerin, Malerin, Bildhauerin, Musterzeichnerin und Photographin (Kunstschulen und Kunstgewerbeschulen). Zeichen- und Kunstgewerbelehrerin.

V. Wirtschaftliche Volkspflege.

Zentrale Organisation dafür. Arbeit und Kapital als Quellen des Wohlstandes; ihr Verhältnis zueinander.

Digitized by Google

A. 1. Bewahrung vor Not durch wirtschaftliche Vorsorge.

a) Die Sicherung der Arbeit: 1. Schutz vor Arbeitsunfähigkeit: Förderung der Erwerbstätigkeit durch höhere Bildung. Arbeiterversicherung. Arbeiterschutz. 2. Schutz vor Arbeitslosigkeit: Auskunftsstellen und Arbeitsnachweis. Arbeitsbeschaffung. Notstandsarbeiten. Ateliers nationaux. Auswanderung. Äußere und innere Kolonisation. Arbeitslosenfürsorge und -Versicherung. Beschaffung von Hilfskräften. Hauspflege. 3. Steigerung der Arbeitsleistung: Wettarbeit um Prämien und in Akkord; Verbesserung der Arbeitsmittel und -Methoden, Heranziehung der Arbeiter dazu. Entlastung von häuslichen Pflichten durch Krippen, Bewahranstalten, Kinderhorte, Ferienhorte; Unterkunftsräume an der Arbeitsstätte. 4. Sicherung des Arbeitslohnes und des Arbeitsverhältnisses: Gewinnbeteiligung. Tarifgemeinschaften. Arbeitsordnungen. Arbeiterorganisationen und -Vertretungen. Rechtsschutzstellen. Volksbüros und Arbeitersekretariate. Gewerbegerichte, Einigungsämter.

b) Die Sicherung des Vermögens: 1. Lebens- und Todesfall- und Kapital-Versicherung. Volksversicherung. Sparwesen; Scherls Prämien-Sparsystem. Darlehnskassen und Volksbanken. Hilfskassen für verschiedene Zwecke. Leihhäuser. Kampf gegen den Wucher. 2. Verbilligung der Lebensbedürfnisse: a) Die Wohnungsgenossenschaft. b) Allgemeines über Wohnungspflege. Wohnungsgesetzgebung, Erbbaurecht, Bodenreform. Wohnungsfürsorge durch Arbeitgeber, durch Selbsthilfe, durch gemeinnützige Vereine, durch die Privatindustrie. Herbergen und Hospize, Gewerkschaftshäuser. Pensionate. Heime für Alleinstehende: Schlafgängerwesen. Ledigenheime für Männer, Frauen, Lehrlinge und Gesellen, Mägde. Heimaten für Stellensuchende. Altenheime. c) Nahrung und Gebrauchsgegenstände: Volksküchen. Konsumvereine und sonstige Genossenschaften. Brockensammlungen. Einkaufserleichterungen. d) Verwertung der Arbeit durch Genossenschaften und gemeinnützige Vereine.

2. Hilfe in der Not durch Armenpflege.

a) Organisationen der Armenpflege: öffentliche und private, persönliche und amtliche, freie und genossenschaftliche, bürgerliche und kirchliche Armenpflege. Zentralorganisationen.

b) Formen der Armenpflege: Offene: Gemeindearmenpflege; Elberfelder System. Geschlossene: Armen- und Arbeitshäuser. Arbeiterkolonien. Asyle für Obdachlose, Wärmestuben, Armenspeisung.

B. Wirtschaftliche Frauentätigkeit:

1. Die privat- und volkswirtschaftliche Bedeutung der Hausfrauenarbeit.

2. Die Ausbildung zur Hausfrau: Der wirtschaftliche Unterricht in Haus, Kindergarten und Schule. Haushaltungsschulen. Wirtschaftliche Frauenschulen. Zimmersche Töchterheime und Mädchenheime. Wanderkochkurse. Handarbeitsunterricht.

3. Die üblicheren selbständigen wirtschaftlichen Frauenberufe unter Angabe ihrer Vorbildung und ihres wirtschaftlichen Wertes (Arbeitsverhältnis, -ertrag, Überfüllung) in hauswirtschaftlichen Diensten, in Landwirtschaft und Gartenbau, in der Industrie, im Handel, im Verkehrswesen, in der Verwaltung.

Digitized by Google

4. Frauenberufe in der wirtschaftlichen Volkspflege: Handarbeits-, Industrie-, Zeichen-, Haushalt-, Gartenbaulehrerin. Armenpflegerin.

VI. Sittliche und religiöse Volkspflege.

Verhältnis von Sittlichkeit und Frömmigkeit. Sittlichkeit und Arbeit und Gemeinschaft.

A. 1. Die Familie, ihr Ersatz und ihre Ergänzung.

a) Die Familie, der Mutterschoß der Sittlichheit. Ihre Gefährdung und ihre Erhaltung.

b) Ersatz der Familie: Findelhäuser. Säuglingsheime. Haltekinderwesen. Waisenpflege, offene und geschlossene. Kinderschutz.

c) Ergänzung der Familie: Versorgungshäuser. Generalvormundschaft, Jugendschutz. Lehrlingswesen. Fürsorge für die weibliche Jugend; — Fürsorge- und Zwangserziehung. Rettungshäuser. Erziehungsvereine. — Fürsorge für Erwachse: für Ledige, für Gefallene, für entlassene Gefangene. — Gemeinschaftspflege: Brüder- und Schwesternschaften als Erziehungs- und Gesinnungsgemeinschaften: (Studentenverbindungen. Freimaurerlogen. Der Heimgarten). Schwesternschaftliche Berufsgemeinschaften (Orden, Mutterhäuser, Ev. Diakonieverein und Frauendienstgenossenschaft). Überwiegend gesellige Vereinigungen (Jünglings- u. Jungfrauenvereine, Lehrlings- u. Gesellenvereine, Arbeiter- u. Arbeiterinnenvereine, Fabrikvereine). Familienabende. Volksfeste. Jugend- und Frauenklubs. Gemeindehäuser. Volksheime und Vereinshäuser.

2. Kampf gegen Volkslaster.

a) Gegen Trunksucht: Enthaltsamkeitsbewegung. Trinkerheilstätten. Das blaue Kreuz. Der Guttemplerorden. Mäßigkeitsbewegung. Reformgasthäuser, Volkskaffeehallen.

b) Gegen Unzucht: Sittlichkeitsvereine, Weißes Kreuz, Bund Ethos, Fédération abolitionniste. Internationale Bekämpfung des Mädchenhandels.

3. Die religiöse Volkspflege.

a) Die Kirche als religiöse Gemeinschaft und als Volkserziehungsanstalt.

b) Die Pflege der religiösen Gemeinschaft durch gemeinsame Betätigung des Glaubens im Kultus (auch im Kindergottesdienst) und der Liebe im bürgerlichen Leben. Religiöse Lebensgemeinschaften (Klöster, Genossenschaften). Gemeinschaftsbewegung. Heilsarmee.

c) Die Mission an anderen Religions- und Konfessionsangehörigen; die Evangelisation (direkte innere Mission) an den unlebendigen oder fernen Gemeindegliedern (Stadtmission, Mission an Kellnern, Soldaten, Wandernden, Schiffahrenden, Auswanderern, Reisenden). Schrippenkirche. Versammlungen. Bibel-, Predigt- und Schriftenverbreitung.

d) Religiöse Beeinflussung des Volkslebens: Kleinkinderschulen. Erhaltung der christlichen Volksschule. Konfirmandenanstalten; kirchlich geleistete höhere Schulen und Alumnate. Einfluß auf Presse und Gesetzgebung.

e) Diakonie als indirekte innere Mission.

B. Frauenarbeit in der sittlichen und religiösen Volkspflege.

1. Säuglingspflegerin. Gefangenaufseherin. Waisenpflegerin. Kirchliche Gemeindepflegerin. Pastoralgehilfin. Frauen im Missionsdienst.

Digitized by Google

2. Organisation und Ausbildung: Schwesternschaften. Ev.-kirchlicher Hilfsverein. Instruktionskurse für weibliche Liebestätigkeit und innere Mission.

5. Die soziale Frage im Lichte der modernen Philosophie

Fräulein **Gertrud Bäumer,** Dr. phil.-Berlin

1. Einführung. Die wirtschaftlichen und geistigen Voraussetzungen für die Sozialphilosophie des 19. Jahrhunderts.
2. Die soziale Bedeutung des Kantschen Freiheitsbegriffes.
3. Fichtes Staatslehre.
4. Die positivistische Soziologie in Frankreich. Comte. St. Simon.
5. Der Positivismus in England. John Stuart Mill.
6. Die biologische Gesellschaftslehre. Herbert Spencer.
7. Die materialistische Geschichtsauffassung.
8. Sozialaristokraten. Carlyle. Ruskin.
9. Der aristokratische Radikalismus. Nietzsche.
10.—12. a) Moderne Versuche einer Theorie der sozialen Entwicklung. Simmel u. a. b) Moderne Versuche einer praktischen Sozialphilosophie.

Literatur

Vorbemerkung: Die Vorträge tragen den Charakter einer Einführung in diejenigen Theorien der sozialen Entwicklung, die auf die augenblicklich populären sozialethischen und sozialpolitischen Anschauungen den größten Einfluß gehabt haben. Diesem Zweck entsprechend ist die Literatur nicht nach Maßgabe ihres wissenschaftlichen Wertes, sondern mit der Absicht ausgewählt, dem Laien eine leichte und rasche Orientierung zu ermöglichen. Aus Rücksicht auf den Raum ist davon abgesehen, die besprochenen Philosophen mit der ganzen Reihe ihrer hier in Betracht kommenden Werke anzuführen; die genannte einführende Literatur enthält die in dieser Hinsicht notwendigen Angaben in wünschenswertem Umfang.

1. Allgemein orientierende Werke: Windelband, Geschichte der neueren Philosophie. 2. Aufl. 1899. — Jodl, Geschichte der Ethik in der neueren Philosophie. Bd. 2. Stuttgart 1888. — Achelis, Soziologie. 1899 (Sammlung Goeschen). — Lester Ward, Soziologie von heute. In deutscher Übersetzung. Innsbruck 1904. — Gumplowicz, Grundriß der Soziologie. II. Aufl. 1905. — Ludwig Stein, Die soziale Frage im Lichte der Philosophie. 1897. — Auch Housten Stuart Chamberlain, Grundlagen des 19. Jahrhunderts (München 1899) und Theobald Ziegler, Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts (Berlin 1899) kommen in Betracht.

2. Kant. Friedrich Paulsen, Kant. Sein Leben und seine Lehre. 4. Aufl. 1904. — Kronenberg, Kant, sein Leben und seine Lehre. 3. Aufl. 1905. — Dietrich, Kant und Rousseau. 1878. — Vorländer, Kant und der Sozialismus. Berlin 1900. — Richard Schmidt, Allgemeine Staatslehre. Leipzig 1901. — Vergl. auch einen Aufsatz von Robert Wilbrandt, Kant und der Zweck des Staates, in Schmollers Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reich.

3. Fichte. Zeller, Johann Gottlieb Fichte als Politiker (Vorträge u. Abhandlungen 1865). — Schmoller, Zur Literaturgeschichte der Staats- u. Sozialwissenschaften. Leipzig 1888. S. 28—101. — Marianne Weber, Fichtes Sozialismus u. sein Verhältnis zur Marxschen Doktrin. Tübingen 1900.

Digitized by Google

4. Comte. Waentig, Comte 1895. — Vergl. auch einen Aufsatz von Georg Misch über die Entwicklung des Positivismus in Frankreich im Archiv für Geschichte der Philosophie. Bd. 14.

5. John Stuart Mill. Leslie Stephen, The English Utilitarians. London 1900. — Schulze-Gaevernitz, Zum sozialen Frieden. Leipzig 1890. — Gomperz, John Stuart Mill, ein Nachruf. Wien 1889. — Sänger, John Stuart Mill. Sein Leben und Lebenswerk. Stuttgart 1901.

6. Herbert Spencer. Monographien von Karl Busse (1895) und Gaupp (1897). Vergl. auch die unter 1 genannten soziologischen Grundrisse.

7. Marx. Woltmann, Der historische Materialismus. — Vorländer, Die Stellung des modernen Sozialismus zur Ethik. Sombarts Archiv XXII. — Simmel, Probleme der Geschichtsphilosophie. 2. Aufl. Leipzig 1905.

8. Carlyle u. Ruskin. Schulze-Gaevernitz, Zum sozialen Frieden s. o. — Ders., Thomas Carlyles Welt- und Gesellschaftsanschauung. Dresden 1893. — Paul Hensels Einleitung zu der deutschen Ausgabe von Carlyles sozialpolitischen Schriften. Göttingen 1895 ff. — Charlotte Broicher, John Ruskin und sein Werk. 3 Bände. 1905—1907.

9. Nietzsche. Riehl, Friedrich Nietzsche, der Künstler und der Denker. 3. Aufl. Stuttgart 1901. — Vaihinger, Nietzsche als Philosoph. 3. Aufl. 1905. — Richter, F. N. Sein Streben und sein Werk. Leipzig 1903. — Drews, Nietzsches Philosophie.

10—12. Paul Barth, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie. 1897. — Gustav Ratzenhofer, Wesen und Zweck der Politik als Teil der Soziologie und Grundlage der Staatswissenschaft. 1893. — Positive Ethik. 1901. — Simmel, Soziale Differenzierung. — Ders., Philosophie des Geldes. Leipzig 1900.

6. Die Prinzipienfragen in der modernen Frauenbewegung

Fräulein **Helene Lange**-Berlin

1. Die wirtschaftlichen Ursachen der Frauenfrage.
2. Die geistigen Triebkräfte der Frauenbewegung.
3. Probleme der Frauenbildung.
4. Die Stellung der Frauenbewegung zu Ehe und Familie.
5. Beruf und Mutterschaft.
6. Die Stellung der Frau in Gesellschaft und Staat.

Literatur

Allgemein orientierend: Handbuch der Frauenbewegung, herausg. von Helene Lange u. Gertrud Bäumer. 5 Bde. Berlin 1901 ff. — Lily Braun, Die Frauenfrage. Leipzig 1901.

1. Elisabeth Gnauck-Kühne, Die deutsche Frau um die Jahrhundertwende. 2. Aufl. Berlin 1907. — Robert Wilbrandt, Die Frauenfrage, ein Problem des Kapitalismus. Leipzig 1906. — Alice Salomon, Die Ursachen der ungleichen Entlohnung von Männer- und Frauenarbeit. Leipzig 1906.

2. Gertrud Bäumer, Die Frau in der Kulturbewegung der Gegenwart. Wiesbaden 1904. — Rosa Mayreder, Zur Kritik der Weiblichkeit. Jena 1906.

3. Lexis, Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Bd. II. Berlin 1904. — Gaudig, Abhdlg. höhere Mädchenschule in »Die Kultur der Gegenwart«. Teil I. Abteil. 1.

4. Marianne Weber, Ehefrau u. Mutter in der Rechtsentwicklung. Tübingen 1907.

Digitized by Google

5. Helene Simon u. Adele Gerhard, Mutterschaft und geistige Arbeit. Berlin 1901. — Vergl. auch die unter 1 genannten Werke.

6. Außer kleinen Broschüren und Aufsätzen kommen für diese Frage nur die allgemein orientierenden Werke über die Frauenbewegung in Betracht.

V. Theologische, geschichtliche und philosophische Kurse

1. Moderne Reformgedanken auf religiösem Gebiet

Prof. D. Dr. **Weinel**

1. Versuche, das Christentum durch den Pessimismus und Buddhismus zu ergänzen und zu vertiefen oder zu ersetzen.
   a) Richard Wagner.
   b) Eduard von Hartmann.
   c) Die Theosophie und Verwandtes.
2. »Deutscher Glaube«. Paul de Lagarde, A. Bonus, H. St. Chamberlain u. a.
3. Die neue Mystik.
   a) Literarische Wiederbelebung der neuplatonischen und Eckehartschen Mystik.
   b) Romantisch-ästhetische Mystik. Maeterlinck.
   c) Monistische Naturmystik. Wille, Bölsche, Julius Hart, Kalthoff.
4. Die Erneuerung des urchristlichen Liebesanarchismus auf pantheistischer Grundlage. Tolstoi.
5. Innerkirchliche Reformversuche durch Rückkehr zu dem Evangelium Jesu und den Überlieferungen unserer klassischen Zeit. Die evangelische Theologie der Gegenwart.

Literatur

Richard Wagner, Parsifal. Religion und Kunst. 1876. Werke. Bd. 10.
E. v. Hartmann, Die Philosophie des Unbewußten. 1869. 11. Aufl. 1904.
Ders., Die Religion des Geistes. 1882.
Ders., Die Selbstzersetzung des Christentums. 2. Aufl. 1874.
Ders., Das Christentum des neuen Testaments. 1905.
A. Drews, Die Religion als Selbstbewußtsein Gottes. 1906.
Deis., Das Lebenswerk E. v. Hartmanns. 1907.
A. Besant, Esoterisches Christentum und die kleinen Mysterien. Deutsch 1903.
Ders., Uralte Weisheit. Deutsch 1905.
R. Steiner, Theosophie. 1904.
Franz Hartmann, Was ist Theosophie? 1903.
E. Boehme, Die »internationale Verbrüderung« und die »theosoph. Gesellschaften«. 1905.
P. de Lagarde, Deutsche Schriften. 2. Abdruck 1891. — Gedichte. 1897.
Anna de Lagarde, P. de Lagarde, Erinnerungen aus seinem Leben. 1894.
A. Bonus, Deutscher Glaube. 1897. — Religion als Schöpfung. 1902.
H. St. Chamberlain, Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts. 1899. Volksausgabe 1906. — Worte Christi. 1903.
Plotin, Enneaden, herausg. von Otto Kiefer. 1905.
Meister Eckeharts Schriften und Predigten, herausg. von Hermann Büttner. 1905 ff.
Das Büchlein vom vollkommenen Leben, herausg. von H. Büttner. 1905.
Blütenkranz des S. Franciscus von Assisi, herausg. von O. Frhr. v. Taube. 1905.

Digitized by Google

P. Sabatier, Leben des heilig. Franc. von Assisi. Deutsch 1897.
Giordano Bruno, Gesammelte Werke, herausg. von Kuhlenbeck.
[M. Joachimi, Die Weltanschauung der deutschen Romantik. 1905.]
W. Bölsche, Naturgeheimnis. 1905.
Bruno Wille, Die Offenbarungen des Wacholderbaums. 1903.
Julius Hart, Der neue Gott. 1901.
A. Kalthoff, Religiöse Weltanschauung. Die Religion der Modernen. 1905.
Maurice Maeterlinck, Die Blinden. Der Schatz der Armen. Weisheit und Schicksal. Der begrabene Tempel. Die Intelligenz der Blumen.
Leo Tolstoi, Meine Beichte (Bekenntnisse). Mein Glaube. Was sollen wir denn tun? Das Reich Gottes ist in euch. Das Evangelium. Volkserzählungen. Auferstehung.
Fr. A. Harnack, Das Wesen des Christentums. 1900.
Fr. Naumann, Briefe über Religion. 1903.
J. Réville, Modernes Christentum. 1904.
[Sell, Die Religion unserer Klassiker. 1904.]

2. Deutsche Wirtschaftsgeschichte

Prof. Dr. **G. Mentz**

1. Einleitung: Begrenzung und Einteilung des Stoffes. Begriffsbestimmung. Keine Erschöpfung des Themas möglich, nur Behandlung gewisser Hauptgebiete. Übersicht über diese. Frage nach einem Einteilungsprinzip. Periodisierungsversuche von List, Hildebrand, Bücher, Schmoller, Lamprecht, Sombart, ihre Widerlegung durch Below.

Literatur

Fr. List, Das nationale System der politischen Ökonomie. 1843.
Br. Hildebrand, Natural-, Geld- und Kreditwirtschaft. Jahrbücher f. Nationalök. u. Statist. II. 1864.
K. Bücher, Die Entstehung der Volkswirtschaft. 5. Aufl. Tübingen 1906.
G. Schmoller, Das Merkantilsystem in seiner historischen Bedeutung: städtische, territoriale und staatliche Wirtschaftspolitik (»Umrisse und Untersuchungen zur Verfassungs-, Verwaltungs- und Wirtschaftsgeschichte«). Leipzig 1898.
Ders., Grundriß der allgemeinen Volkswirtschaftslehre. 2 Bde. Leipzig 1900, 1904.
K. Lamprecht, Was ist Kulturgeschichte? (Deutsche Zeitschr. f. Geschichtswissensch. N. F. I.)
W. Sombart, Der moderne Kapitalismus. 2 Bde. Leipzig 1902.
G. v. Below, Über Theorien der wirtschaftlichen Entwicklung der Völker. (Histor. Zeitschr. Bd. 86. 1901.)
K. Th. v. Inama-Sternegg, Deutsche Wirtschaftsgeschichte. 3 Teile in 4 Bänden. Leipzig 1879—1901.
K. Lamprecht, Deutsches Wirtschaftsleben im Mittelalter. 3 Teile in 4 Bänden. Leipzig 1886.
Ashley, Englische Wirtschaftsgesch. übers. von R. Oppenheim. Leipzig 1896.
Th. Freiherr v. d. Goltz, Geschichte der deutschen Landwirtschaft. Bd. I. Von den ersten Anfängen bis zum Ausgange des 18. Jahrh. Stuttgart und Berlin 1902. Bd. II. das 19. Jahrh. 1903.
G. Steinhausen, Geschichte der deutschen Kultur. Leipzig u. Wien 1904.
Ad. Bär, Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule. Gotha 1902.

Digitized by Google

Ders., Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte. I. Die deutsche Vorzeit. Gotha 1905.

(Viele dieser Schriften kommen auch für die folgenden Vorlesungen in Betracht.)

2. Die Wirtschaft der Urzeit, Gemeineigentum und Sondereigentum. Die Quellen. Nachrichten des Cäsar und Tacitus. Viehzucht und Ackerbau. Die Art des Ackerbaues. Die Feldgraswirtschaft. Die Grundeigentumsverhältnisse. Die Art der Besiedelung. Die Gewanndörfer. Die Produkte des Ackerbaues. Handwerk und Handel.

Literatur

G. Hanssen, Ansichten über das Agrarwesen der Vorzeit (in seinen agrarhistorischen Abhandlungen. 2 Bde.). Leipzig 1880. 84.

W. Arnold, Ansiedelungen und Wanderungen deutscher Stämme. 2. Aufl. 1881.

Aug. Meitzen, Wanderungen, Anbau und Agrarrecht der Völker Europas nördlich der Alpen. I. Abteilung: Siedelung und Agrarwesen der Westgermanen und Ostgermanen, der Kelten, Römer, Finnen und Slaven. 3 Bde. Berlin 1896.

Joh. Rich. Mucke, Urgeschichte des Ackerbaues und der Viehzucht. Greifswald 1898.

R. Hildebrand, Recht und Sitte auf den verschiedenen wirtschaftlichen Kulturstufen. Erster Band. Jena 1896.

Rachfahl, Zur Geschichte des Grundeigentums. (Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik. Bd. 74. 1900.)

Knapp, Grundherrschaft und Rittergut. Leipzig 1897.

3. Die großen Grundherrschaften. Streit über die Entstehung der großen Grundherrschaften. Beweise für die herrschende Ansicht. Charakterisierung der großen Grundherrschaften. Ihre Organisation durch Karl d. Gr. Wirtschaftliche Bedeutung der großen Grundherrschaften. Ihre Auflösung.

Literatur

K. Th. v. Inama-Sternegg, Die Ausbildung der großen Grundherrschaften in Deutschland während der Karolingerzeit. Leipzig 1878.

G. Seeliger, Die soziale und wirtschaftliche Bedeutung der Grundherrschaft im früheren Mittelalter. (Abhandl. d. sächs. Ges. d. Wissensch. XXII, 1. 1903.)

L. v. Maurer, Einleitung zur Geschichte der Mark-, Hof-, Dorf- und Stadtverfassung und der öffentlichen Gewalt. 2. Aufl. Wien 1896.

Ders., Geschichte der Fronhöfe, der Bauernhöfe und der Hofverfassung in Deutschland. 4 Bde. Erlangen 1862/63.

Fr. Seebohm, Die englische Dorfgemeinde, übers. von Th. v. Bunsen. Heidelberg 1885.

Fustel de Coulanges, Hist. des institutions politiques de l'ancienne France. Bd. IV. l'alleu et le domaine rural pendant l'époque Mérovingienne. Paris 1889.

W. Wittich, Die Grundherrschaft in Nordwestdeutschland. Leipzig 1896.

Kötzschke, Die Gliederung der Gesellschaft bei den alten Deutschen. (Deutsche Zeitschr. f. Geschichtswissenschaft. N. F. II. 1898.)

Alfr. Halban-Blumenstock, Entstehung des deutschen Immobiliareigentums. I. Innsbruck 1894.

Guérard, Explication du capitulaire de Villis. Biblioth. d. l'école des chartes 14. Paris 1853.

K. Gareis, Die Landgüterordnung Karls d. Gr. Berlin 1895.

G. Waitz, Deutsche Verfassungsgesch. Bd. IV.

Digitized by Google

4. Rodung und Kolonisation. Die Quellen: Ortsnamen und Ortsanlage. Die Rodung im Mutterlande. Die Kolonisation des Ostens, ihre wirtschaftliche Bedeutung.

Literatur

A. Meitzen, Die Ausbreitung der Deutschen in Deutschland und ihre Besiedelung der Slavengebiete. Jena 1879. (Jahrbücher f. Nationalökonomie und Statistik XXXII.)

E. O. Schulze, Die Kolonisierung und Germanisierung der Gebiete zwischen Saale und Elbe. Leipzig 1896.

5. Naturalwirtschaft und Geldwirtschaft. Die Entstehung der Städte. Das Geld bei den Deutschen in der bisher behandelten Zeit. Die »volkswirtschaftliche Revolution« zwischen 1150 und 1300. Streit über die Entstehung der Städte. Ihre wirtschaftliche Bedeutung. Schilderung der Stadtwirtschaft und der städtischen Wirtschaftspolitik.

Literatur

G. Schmoller, Straßburgs Blüte und die volkswirtschaftliche Revolution im 13. Jahrh. Straßburg 1875.

R. Schröder, Deutsche Rechtsgeschichte. 4. Aufl. 1902.

K. Hegel, Die Entstehung des deutschen Städtewesens. Leipzig 1898.

G. v. Below, Das ältere deutsche Städtewesen und Bürgertum. (Monographien zur Weltgeschichte VI.) Bielefeld 1898.

Ders., Territorium und Stadt. München und Leipzig 1900.

R. Sohm, Die Entstehung des deutschen Städtewesens. Leipzig 1890.

Fr. Keutgen, Untersuchungen über den Ursprung der deutschen Stadtverfassung. Leipzig 1895.

S. Rietschel, Markt und Stadt in ihrem rechtlichen Verhältnis. Leipzig 1897.

E. Gothein, Wirtschaftsgesch. des Schwarzwaldes. I. Straßburg 1892.

K. Bücher, siehe unter I.

6. Handel und Gewerbe. Der Handel in der älteren Zeit, die Märkte. Die Entwicklung der Gewerbe. Büchers Theorie und Belows Einwände gegen sie. Das Handwerk in den Städten, die Zünfte. Gesellen- und Gewerbeverbände. Der städtische Handel. Die Kaufmannsgilden. Statistisches. Der süddeutsche Handel.

Literatur

K. Rathgen, Die Entstehung der Märkte in Deutschland. 1881.

W. Stieda, Artikel »Zunftwesen« im Handwörterbuch der Staatswissenschaften. 2. Aufl. 1902.

F. Keutgen, Ämter und Zünfte. Jena 1903.

G. Schanz, Zur Geschichte der deutschen Gesellenverbände. Leipzig 1877.

G. v. Below, Großhändler und Kleinhändler im deutschen Mittelalter. (Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik. Bd. 75. III. F. XX. 1900.)

F. Keutgen, Der Großhandel im Mittelalter. Hansische Geschichtsblätter. XXIX.

Ders., Hansische Handelsgesellschaften, vornehmlich des 14. Jahrh. (Vierteljahrsschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte IV, 1906.)

Al. Schulte, Gesch. des mittelalterlichen Handels und Verkehrs zwischen Westdeutschland und Italien mit Ausschluß von Venedig. 2 Bde. Leipzig 1900.

H. Simonsfeld, Der Fondaco dei Tedeschi in Venedig und die deutsch-venetianischen Handelsbeziehungen. 2 Bde. Stuttgart 1887.

Digitized by Google

7. Die Hanse. Der Niedergang der Stadtwirtschaft. Der norddeutsche Handel. Die Entstehung der Hanse. Ihre Politik vor allem Wirtschaftspolitik. Charakterisierung des hanseatischen Handels. Der Verfall der Hanse. Die Ursachen des Niedergangs der Stadtwirtschaft. Die großen Geldmächte des 16. Jahrhunderts. Die Preisrevolution. Wirtschaftliche Stagnation in Deutschland.

Literatur

D. Schäfer, Die Hanse und ihre Handelspolitik. Jena 1885.
Ders., Die deutsche Hanse. (Monographien zur Weltgesch. XIX.) Bielefeld und Leipzig 1903.
Th. Lindner, Die deutsche Hanse, ihre Geschichte und Bedeutung. Leipzig 1899.
E. Daenell, Die Blütezeit der deutschen Hanse. 2 Bde. Berlin 1906.
G. v. Below, Der Untergang der mittelalterlichen Stadtwirtschaft. (Jahrbücher für Nationalök. und Statist. Bd. 76. 1901.)
R. Ehrenberg, Das Zeitalter der Fugger. Geldkapital und Kreditverkehr im 16. Jahrh. 2 Bde. Jena 1896.
G. Wiebe, Zur Gesch. der Preisrevolution des 16. und 17. Jahrh. Leipzig 1895.
J. Hartung, Die direkten Steuern und die Vermögensentwicklung in Augsburg von der Mitte des 16. bis zum 18. Jahrhundert. (Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft. N. F. XXII. 1898.)

8. Der Osten und der Westen. Die Entstehung der Gutsherrschaft. Verschiedene Entwicklung der agrarischen Verhältnisse im Südwesten, im Nordwesten und im Osten Deutschlands. Grundherrschaft und Gutsherrschaft. Die Ursachen der verschiedenen Entwicklung.

Literatur

G. v. Below, Territorium und Stadt (s. unter V.).
W. Wittich (s. unter III.).
G. F. Knapp, (s. unter II.).
Th. Knapp, Gesammelte Beiträge zur Rechts- und Wirtschaftsgeschichte vornehmlich des deutschen Bauernstandes. Tübingen 1902.
C. Joh. Fuchs, Der Untergang des Bauernstandes und das Aufkommen der Gutsherrschaften. Nach archivalischen Quellen aus Neu-Vorpommern und Rügen. Straßburg 1888.
Ders., Die Epochen der deutschen Agrargeschichte und Agrarpolitik. Jena 1898.

9. Die Entwicklung der bäuerlichen Verhältnisse. Rückblick. Einfluß der agrarischen Dreiteilung Deutschlands. Schilderung der bäuerlichen Verhältnisse in den drei Gebieten. Die Aufgaben der Bauernbefreiung, ihre Durchführung. Die Gemeinheitsteilung und die Zusammenlegung der Grundstücke.

Literatur

Th. Ludwig, Der badische Bauer im 18. Jahrhundert. Straßburg 1896.
G. F. Knapp, Die Bauernbefreiung und der Ursprung der Landarbeiter in den älteren Teilen Preußens. 2 Bde. Leipzig 1887.
Ders., Die Landarbeiter in Knechtschaft und Freiheit. Leipzig 1891.
M. Lehmann, Freiherr vom Stein. Bd. II. Leipzig 1903.

10. Die Territorien, der Merkantilismus. Städtische und territoriale Wirtschaftspolitik. Versuche, territoriale Wirtschaftseinheiten zu

Digitized by Google

schaffen. Wirtschaftspolitik der anderen europäischen Staaten, das Merkantilsystem. Schädliche Wirkung der Zersplitterung Deutschlands, seine wirtschaftlichen Verhältnisse im 17. Jahrhundert. Die preußische Wirtschaftspolitik.

Literatur

G. Schmoller, Das Merkantilsystem (siehe unter I.).
Ders., Über die wirtschaftliche Politik Friedrichs d. Gr. und Preußens überhaupt 1680—1786. (Jahrbuch für Gesetzg., Verwaltung und Volkswirtschaft, Bd. VIII, X, XI.)
Acta Borussica. Denkmäler der preuß. Staatsverwaltung im 18. Jahrh. Berlin 1892 ff. Bis jetzt 11 Bde.

11. Freier Verkehr und Kapitalismus. Die Gründung des Zollvereins. Der Liberalismus. Die Gewerbefreiheit. Aufschwung von Industrie und Technik. Streit über die Entstehung des Kapitalismus. Seine Wirkungen.

Literatur

A. Zimmermann, Geschichte der preußisch-deutschen Handelspolitik. Oldenburg 1892.
H. v. Treitschke, Die Anfänge des deutschen Zollvereins. (Preuß. Jahrb. XXX.)
W. Sombart, Der moderne Kapitalismus. 2 Bde. Leipzig 1902.
Ders., Die deutsche Volkswirtschaft im 19. Jahrh. Berlin 1903.
K. Lamprecht, Deutsche Geschichte. 2. Ergänzungsband. I. Hälfte. Berlin 1903.
L. Pohle, Die Entwicklung des deutschen Wirtschaftslebens im 19. Jahrh. (Aus Natur und Geisteswelt. Heft 57.) Leipzig 1904.
v. Below, Die Entstehung des modernen Kapitalismus. Histor. Zeitschr. Bd. 91.
Jacob Strieder, Zur Genesis des modernen Kapitalismus. Leipzig 1904.
R. Heynen, Zur Entstehung des Kapitalismus in Venedig. Stuttgart 1905.

12. Nationalwirtschaft und Weltwirtschaft. Deutschlands gegenwärtige wirtschaftliche Lage. Die Exportindustrie. Vorteile der Weltwirtschaft: Die Arbeitsteilung unter den Nationen, die damit verbundene Bereicherung des Lebens. Wirkliche und angebliche Nachteile der Weltwirtschaft: Die passive Handelsbilanz, die Abhängigkeit vom Auslande, zeitweiliger und dauernder Rückgang des Außenhandels, Verschiebungen in den wirtschaftlichen Verhältnissen in den Nationalstaaten. Not der Landwirtschaft. Die Aufgaben der deutschen Wirtschaftspolitik.

Literatur

H. Dietzel, Weltwirtschaft und Volkswirtschaft. Dresden 1900.
K. Helfferich, Handelspolitik. Leipzig 1901.
F. C. Huber, Deutschland als Industriestaat. Stuttgart 1901.
Oldenberg, Deutschland als Industriestaat. 1897.
Jul. Wolf, Das deutsche Reich und der Weltmarkt. Jena 1901.
Pohle, Deutschland am Scheidewege. Leipzig 1902.
Verhandlungen und Schriften des Vereins für Sozialpolitik. Leipzig 1873 ff.
Ad. Wagner, Agrar- und Industriestaat. Jena 1901.
Verschiedene Schriften Brentanos.
Th. v. d. Goltz, Vorlesungen über Agrarwesen und Agrarpolitik. Jena 1899.

Digitized by Google

3. Deutsche Literaturgeschichte: Die deutsche Dichtung der Gegenwart in ihren Hauptvertretern

Prof. Dr. **G. Witkowski** - Leipzig

1. Die alte Kunst: Die Klassiker und ihre Nachahmer. Die Romantik. Die Epigonendichtung. Der Realismus.

2. Die neue Kunst: Weltanschauung, Politik, Kunstanschauung. Franzosen, Skandinavier, Russen. Naturalismus, Symbolismus, Neuromantik.

3. Die lyrische Dichtung der Gegenwart: Die ältere Generation (Greif, Grisebach, Wolff, Baumbach, Saar, Avenarius). Die modernen Dichtercharaktere von 1885 (Conradi, Holz, Arent, Henckell, Hart). Liliencron. Dehmel. Die Dichter der neunziger Jahre (Bierbaum, Busse, Falke, Hartleben). Die Formkünstler (Hofmannsthal, Stephan George).

4. Die erzählende Dichtung der Gegenwart: Die Altmeister (Raabe, Storm, Keller, Heyse, Fontane, Ebner-Eschenbach). Der naturalistische Roman (Bleibtreu, Kretzer). Der Gesellschaftsroman (Franzos, Wilbrandt, Ompteda. Sudermann, Beyerlein). Die Heimatkunst (Rosegger, Ganghofer, Viebig, Polenz, Frenssen). Die künstlerische Erzählung (Huch, Siegfried, Kurz, Böhlau, Wassermann, Mann, Hesse).

5. Das Drama der Gegenwart: Das Theater und die Bühnenschriftsteller (Wilbrandt, Fulda, Faber, Philippi, Ernst, Meyer-Förster, Holz und Jerschke, Beyerlein). Die dramatischen Dichter (Weigand, Hirschfeld, Halbe, Hartleben, Ruederer, Thoma, Schlaf, Dörmann, Langmann, Carl Hauptmann, Dreyer, Bahr, Schnitzler, Wedekind, Hofmannsthal). Sudermann. Gerhart Hauptmann.

Literatur

R. M. Meyer, Die deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts. 3. Aufl. Berlin 1906. und Grundriß der neuern deutschen Literaturgeschichte. Berlin 1902.
H. Benzmann. Moderne deutsche Lyrik (Reclam).
H. Bethge, Deutsche Lyrik seit Liliencron. Leipzig, Max Hesses Verlag.
G. Witkowski, Das deutsche Drama des 19. Jahrhunderts. 2. Aufl. Leipzig 1906.

VI. Vortragskunst und Sprachkurse

A. Rhetorik, Theorie und Praxis, besonders mit Übungen in rednerischer Stimmbildung und Vortragskunst

Dr. **Ew. Geißler,** Lektor für Vortragskunst an der Universität Halle a. S.

Wiedererweckung der Rhetorik.

I. Sprechkunst. Grundsätze und Ziele. a) Technik und rationeller Gebrauch des Sprachorgans. Atemübungen, Stimmansatz, Stimmhygiene. Praktische Phonetik der Laute und Lautgruppen. Fließendes und wuchtiges Sprechen. Stimmlagen. Satzmelodien und Betonung. Lektüre kleiner Prosastücke. Praktische Verslehre. b) Vortragskunst. Prosa und Gedichte.

II. Redekunst. Das Wesen der Rede im Gegensatz zu Wissenschaft und Kunst. Geschichte und Aufgaben der Redekunst: Auffinden und Gliedern des Stoffes, der rednerische Ausdruck im Unterschiede vom schriftlichen, Memorieren und Vortragen. Die Arten der Rede. Die Debatte. Rhetorik und Moral.

Digitized by Google

Literatur

Die Teilnahme an dem Kursus kann passiv, nur zuhörend, oder aktiv sein. Für letztere ist folgendes Übungsmaterial erforderlich:

C. J. Krumbach, Sprich lautrein und richtig! Kleinere Ausgabe. Erster Teil. Leipzig, Teubner. 0,30 M.

Literarische Salzkörner, Reklam No. 2578—2580. 0,60 M.

Goethe, Leiden des jungen Werthers.

Schillers und Goethes Gedichte.

Eventuell auch moderne Dichter nach

Neue Lieder fürs Volk, zusammengestellt von Dr. L. Jacobowsky. Berlin, Liemann. 0,15 M.

Die folgende Literaturangabe erhebt nicht den Anspruch, vollständig zu sein, besonders nicht nach der wissenschaftlichen Seite. Sie nennt nur die für praktische Zwecke empfehlenswerten Bücher und auch diese nur in Auswahl, da die immer umfangreicher werdende Literatur qualitativ sehr verschieden und zum Teil mit Vorsicht zu benutzen ist.

Zu I. H. Gutzmann, Stimmbildung und Stimmpflege. Wiesbaden, Bergmann, 1906.
A. Barth, Über die Bildung der menschlichen Stimme. Leipzig, Barth, 1904.
M. Mackenzie, Singen und Sprechen. Hamburg und Leipzig, Voß, 1901.
W. Reinecke, Die Kunst der idealen Tonbildung. Leipzig, Dörffling & Franke, 1906.
C. R. Hennig, Lerne gesundheitsgemäß sprechen. Wiesbaden, Bergmann, 1906.
P. Gerber, Die menschliche Stimme und ihre Hygiene (Aus Natur und Geisteswelt. 136. Bd.). Leipzig, Teubner, 1907.
O. Körner, Die Hygiene der Stimme. Wiesbaden, Bergmann, 1899.

Zu Ia. L. Kofler, Die Kunst des Atmens. Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1903.
H. Hughes, Lehrbuch der Atmungsgymnastik. Wiesbaden, Bergmann, 1905.
R. Weil, Die Atmungskunde und die Atmungskunst. Berlin, Siegismund, 1905.
E. Sievers, Grundzüge der Phonetik. Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1901.
O. Bremer, Deutsche Phonetik. Ebenda 1893.
W. Viëtor, Kleine Phonetik. Leipzig, Reisland, 1903.
Ders., Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? Marburg, Elwert, 1906.
H. Michaelis, Abriß der deutschen Lautkunde. Leipzig, Haberland, 1906.
Th. Siebs, Deutsche Bühnenaussprache. Berlin, Köln und Leipzig, Ahn, 1901.
W. Braune, Über die Einigung der deutschen Aussprache. Halle a/S., Niemeyer, 1905.
P. Schumann, Der Sachse als Zweisprachler. Dresden, Reißner.
Heinrich Oberländer, Übungen zum Erlernen einer dialektfreien Aussprache. München, Bassermann, 1904.
Hans Oberländer, Organübungen für dramatischen Unterricht. Ebenda 1905.
H. von Wolzogen, Poetische Lautsymbolik. Leipzig, Reinboth, 1897.

Zu Ib. Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages: Deutsche Sprache und Dichtung. Leipzig, Voigtländer, 1904.
O. Anthes, Dichter und Schulmeister. Ebenda 1904.
Ders., Der papierne Drache. Ebenda 1905.
Ders., Die Regelmühle. Ebenda 1906.
R. Benedix, Der mündliche Vortrag. 3. Teil, Schönheit des Vortrags. Leipzig, Weber, 1901.
E. Palleske, Die Kunst des Vortrags. Stuttgart, Krabbe, 1892.

Digitized by Google

K. Skraup, Die Kunst der Rede und des Vortrags. Leipzig, Weber, 1894.
K. Hermann, Die Technik des Sprechens. Leipzig u. Frankfurt a/M., Kesselring, 1902.
A. Winds, Die Technik der Schauspielkunst. Dresden und Leipzig, Minden.
H. Allihn, Der mündliche Vortrag und die Gebärdensprache des evangelischen Predigers. Leipzig, Ungleich, 1898.
A. Hahn, Die Kunst des kirchl. Vortrags. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1901
Zu II. R. M. Meyer, Deutsche Stilistik (Anhang: Rhetorik). München, Beck, 1906.
C. Alberti, Die Schule des Redners. Leipzig, Wigand, 1890.
H. Wunderlich, Die Kunst der Rede in ihren Hauptzügen an den Reden Bismarcks dargestellt. Leipzig, Hirzel, 1898.
A. Philippi, Die Kunst der Rede. Leipzig, Grunow, 1896.
M. Wittich, Die Kunst der Rede (sozialdemokratisch). Leipzig, Lipinski, 1901.
C. Hilty, Lesen und Reden. Leipzig, Hinrichs; u. Frauenfeld, Huber & Co., 1906.
R. Bartels, Lehrbuch der Demagogik. Berlin, Springer, 1905.

B. Sprachkurse: 1. Deutsche Sprache

1. Sprachkurse für Anfänger

Käthe Rein-Jena

Der Sprach-Kursus stellt sich als Aufgabe: Mündliche und schriftliche Darstellung der Gedanken. Zahlreiche und planmäßig angeordnete Sprechübungen sind das Hauptmittel. Alle Stunden tragen daher den Charakter der fast ausschließlich deutschen Unterhaltung. Grammatische Übungen schließen sich an den gelesenen und besprochenen Stoff an. Gelegenheit zu schriftlichen Übungen.

2. Sprachkursus für Fortgeschrittene

Seminar-Oberlehrer **Lehmensick**-Frankenberg i. Sa.

Vorlesungen, Unterweisungen und Übungen. Deutsche Sprache der Gegenwart. Charakter der deutschen Sprache. Wortbildung, Wortbedeutung. Bedeutungswandel. Grundzüge der deutschen Grammatik. Anschluß an Bilder, Prosastücke und Geschichte. Anzuschaffen sind und benutzt werden: Thüringer Sagen. Leipzig, Verlag Heinrich Bredt, 1902. Gelegenheit zu freien Vorträgen.

Literatur

Matthias, Verzeichnis empfehlenswerter Bücher zum deutschen Unterricht. (2. Heft der Schriften der Päd. Gesellschaft.) Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1 M.

2. Englische Sprache

English Literature and Conversation Classes: **Catherine J. Dodd,** M. A. Principal of Cherwell Hall, Oxford

1. Elementary Class for beginners.

This course includes simple conversations about simple things, the reading of easy prose and poetry, the writing of easy composition and dictation.

Subject Matter. A fairy Tale. Fables. The Town and country mouse. The fox an the crow. The Country Maid and the Milkpail. Mercoury and the Woodman.

Digitized by Google

Easy poetry. He was a rat. The Child and the Lamb. Lady Moon. The Violet. Lullaby. The Mountain and Squirrel. The Months, and the Village Blacksmith. These selections are from Blake, Sir Walter Scott, S. Coleridge, Longfellow and others. All books will be provided.

Not less than two English walks will be arranged.

2. Advanced Class.

Members of this class are expected to understand easy English.

Simple lectures on topics connected with literature, with frequent pauses for conversation. Reading aloud.

Subject Matter. Selection from Tennyson, Browning. Bunyan's »Pilgrim's Progreß« and Shakespeare's »As you like it«.

All books will be provided.

Two English walks will be arranged, and a Shakesperian reading out of doors.

3. Französische Sprache

Jules Dietz, de Genève, Lehrer der französischen Sprache am Großherzogl. Sophienstift in Weimar

1° Revue générale de l'histoire de la littérature française.

Développement de la littérature française, du moyen âge jusqu'à nos jours. Les rapports avec l'histoire de la civilisation. Coup d'œil sur la formation et la transformation des genres: épopée, roman, tragédie, comédie, poésie lyrique. 3—4 h.

Ouvrages recommandés:

Gaston Paris, Histoire de la littérature française au moyen âge.
Maurice Bouchor, La Chanson de Roland, traduite en vers (1 franc).
Le Bidois, La vie dans la tragédie de Racine.
Lenient, La satire en France au moyen âge.
„ La Comédie aux 18e et 19e siècles.
Rambaud, Histoire de la civilisation française.
Le Breton, Le Roman aux 17e, 18e, 19e siècles.
Brunetière, Evolution des genres.
„ Epoques du Théâtre français.
„ Evolution de la poésie lyrique.
„ Manuel de l'Histoire de la littérature française.
Lanson, Histoire de la littérature française.

2° Exercices pratiques. 12 conférences 4—5 h.

Lecture, traduction, conversation, improvisation, rédaction. Sujets variés, choses vues ou lues.

Lecture et traduction: Le Monde où l'on s'ennuie par E. Pailleron (Velhagen et Klasing).

3° Exercices pour les commençants. 12 conférences 5—6 h.

Lecture: Leçons de Français par S. Algue 2e partie St. Gall, librairie Fehr.

L'étude de la 1e partie des Leçons de Français par S. Algue est recommandée aux personnes désirant suivre ce cours.

Des promenades sont adaptées à ces cours.

Digitized by Google

Ein Modellierkursus

wird von Herrn Bildhauer Wolff täglich eine Stunde eingerichtet werden, wenn eine genügende Teilnehmerzahl sich findet.

2. Zur Reform des Religionsunterrichts

Vom 22.—24. Mai d. J. fand in Wiesbaden der 23. Deutsche Protestantentag statt. Der Protestantenverein, so betonte der Vorsitzende, Eisenbahndirektor Schrader aus Berlin, verfolgt das Ziel, das Christentum im Zusammenhang mit der zeitigen Wissenschaft und Philosophie so zu entwickeln, damit es Einfluß auf das öffentliche Leben gewinne. Der Orthodoxie ist dies nicht gelungen; daher haben sich die Denkenden von ihr abgewandt. Von diesem Gesichtspunkte aus sprach Pfarrer Fischer-Berlin über »die kirchenpolitische Lage in Deutschland und die nächsten Aufgaben des kirchlichen Liberalismus«. Er wies auf das Bestreben der Orthodoxie, die weltliche Macht für die Bekämpfung des Liberalismus zu gewinnen, hin; sie zieht auch die innere Mission in ihr Interesse hinein. Der Liberalismus wendet sich gegen Orthodoxie und Katholizismus, weil sie veraltete Formen des Christentums vertreten; es handelt sich für ihn um die Verwirklichung einer neuen Gestalt des Christentums, die durch die geschichtliche Weiterbildung gegeben ist. Der Liberalismus will das Christentum von innen nach außen verwirklichen und fängt daher bei der Gemeinde an, wie sie wirklich ist; er will sie arbeiten lassen an und für die Kirche. Darum fordert er Öffentlichkeit des kirchlichen Lebens, dazu Gemeindeversammlungen mit religiösen und sittlichen Gegenständen, mit Fragen des öffentlichen, kirchlichen, auch sozialen Lebens, damit arm und reich sich verständigen lernen, dazu Hochschätzung des Verfassungslebens, Vertiefung des Parteilebens, Vertiefung der Bildung der Geistlichen. Endlich ist zu fordern, daß wir energische unbedingte Christen sind, die ihr Leben aus Gott haben und getrieben werden von der Liebe ohne Maß und Ziel.

Über »das Interesse der Familie am Religionsunterricht der Schule« sprach zuerst Pastor Emde-Bremen. Er zeigte, daß die mit der Entkirchlichung der Bildung Hand in Hand gehende Demokratisierung derselben die Verbindung der Schule mit der Familie fordere; beide haben die Erziehung des Menschen zum sittlichen Charakter zum Ziel. Da diese Charakterbildung ohne religiöse Bildung nicht möglich ist, so müssen beide Anstalten dieselbe pflegen; Familie und Schule können daher den Religionsunterricht nicht entbehren. Einen Ersatz dafür bietet nicht die Kunsterziehung, da die Kunst in erster Linie ästhetisch und nicht sittlich wirken soll, so daß die sittliche Wirkung nur eine Begleiterscheinung sein kann. Die Religion ist erzieherisch sicherlich stärker als etwas, das nebenbei auch erzieherisch wirken kann. Ebenso ist ein Moralunterricht kein Ersatz, weil es keine allgemeine Moral gibt, und weil ein sittliches Ringen nur aus dem Glauben an eine sittliche Weltordnung erwächst, die alles zum guten lenken wird. Der Verzicht auf den

Digitized by Google

Religionsunterricht bedeutet für die Schule eine erhebliche Einbuße an erzieherischer Kraft; das ist aber um so bedenklicher, als die erzieherische Tätigkeit der Familie abnimmt, bei den Armen infolge der sozialen Not, bei den Reichen infolge des Überflusses, im Mittelstande infolge der Inanspruchnahme durch öffentliches und genossenschaftliches Leben. Solange die sozialen Verhältnisse die erzieherische Kraft der Familie hindern, muß die Schule einen Ersatz dafür bieten; aber die Schule muß mehr eine Erziehungsanstalt werden. Der Religionsunterricht ist so zu gestalten, daß die erzieherische Kraft der Religion möglichst fruchtbar entfaltet werde, im Gegensatz gegen den heutigen Betrieb; nur dem lebendigen Geist, nicht einer vorgeschriebenen Methode erschließt sich die Religion. Der Lehrstoff muß daher so gewählt werden, daß er erziehlich wirken kann; aus diesem Grunde muß der Memorierstoff beschränkt und der Katechismus aus dem Religionsunterricht der Schule ausgeschieden werden. Vor allen Dingen aber muß es dem Lehrer möglich gemacht werden, mit Freuden zu unterrichten; er muß wahrhaftig sein und darf nicht genötigt werden, nach Büchern zu unterrichten, die ihn in den Ruf der Unwahrhaftigkeit bringen.

Schulrat Scherer-Büdingen, der zweite Berichterstatter über diese Frage, betont der Forderung, den Religionsunterricht aus der Schule auszuscheiden, gegenüber die Pflicht der Familie und des Staates, alle im Kinde liegenden Anlagen, also auch die religiöse Anlage, auszubilden und dadurch die Grundlage zu einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung zu legen, aus welcher sich die sittliche Persönlichkeit entwickeln kann. Er weist darauf hin, daß die Schule die nationalen Kulturgüter der heranwachsenden Generation zu übermitteln habe, wozu auch die in der religiösen Literatur niedergelegten religiösen Anschauungen und Ideen gehören; und endlich bestreitet er, daß sich bei der Jugend eine sittliche Bildung ohne religiöse pflegen lasse. Diese religiöse Bildung muß allerdings eine andere sein als die übliche; denn diese gefährdet die harmonische Bildung und die Bildung einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung, da sie die auf dem Wunderglauben beruhende Welt- und Lebensanschauung neben die auf dem Gesetz der Kausalität beruhende stelle. Der Religionsunterricht, so fordert er, muß seinem Inhalte nach den feststehenden Ergebnissen der Religionswissenschaft entsprechen und nicht in Widerspruch mit den feststehenden Ergebnissen der Natur- und Geisteswissenschaften stehen; er muß von der Anschauung des Lebens, von den lebendigen Erfahrungen des Kindes im Verkehr mit Natur und Menschen ausgehen und neben der biblischen ganz besonders die nationale Literatur als Lehrstoff benutzen. Aus dem vorhandenen reichen Lehrstoff muß sorgfältig ausgewählt werden, was für die religiöse und sittliche Bildung der Jugend brauchbar ist; aus ihm sind auf anschaulichem Wege die religiösen Begriffe und Gedanken zu entwickeln. Und endlich muß gefordert werden, daß der Religionslehrer auf der Höhe der Religionswissenschaft stehe; die Ausbildung der Lehrer muß so beschaffen sein, daß sie die Bildung von religiös-gesinnten Persönlichkeiten zum Ziele habe. Wenn der Religionsunterricht, so schloß der Redner, so beschaffen ist, so wird er das Interesse bei denjenigen

Digitized by Google

Eltern, bei denen es durch den üblichen Religionsunterricht verloren gegangen ist, wieder wecken und bei dem übrigen Teil der Eltern erhalten und erhöhen. Schr.

---

3. Der XII. Blindenlehrer-Kongress,

an den eine große Anzahl Leiter und Lehrer der Blindenanstalten Deutschlands, Österreich-Ungarns und Vertreter ausländischer Anstalten sich beteiligen wird, soll in Hamburg, im Logenhause, Welckerstraße 8, vom 23.—27. September d. Js. stattfinden. Diesen Versammlungen, denen die großen Fortschritte auf dem Gebiete der Blindenbildung während der letzten Jahrzehnte in erster Linie zu verdanken sind, haben auch die deutschen und ausländischen Regierungen, die Freunde und Förderer der Blindenbildung stets das regste Interesse entgegengebracht.

Anmeldungen zur Teilnahme an dem Kongresse sind zu richten an den Geschäftsführer des vorbereitenden Ausschusses, Direktor Merle, Hamburg 5, Alexanderstraße 32.

Der Geschäftsführer des vorbereitenden Ausschusses
Merle

---

4. Bohnstedt, Wirklichkeiten, Werte und Wege

(Leipzig, Dürr)

Seite 82 heißt es: »Wie der Meister in Schillers Glocke seinen Gesellen den ganzen reichen Inhalt seiner Seele an Vorstellungsreihen und Wertungen zu vermitteln sucht, damit sie seine Weltanschauung und das mit ihr verbundene Ethos gewinnen, so macht es der Dichter, der eine Ballade oder ein Drama baut, so macht es Treitschke, wenn er schreibt, und Bismarck, wenn er redet, Schleiermacher, wenn er predigt, und Jesus, wenn er seine Menschenfischerarbeit treibt. Sie alle wollen neue Vorstellungsreihen in den Seelen ihrer Hörer Gestalt gewinnen lassen, wollen Assoziationsreihen, und -richtungen und -gewohnheiten, die ihnen eigen waren, wollen die logischen und emotionalen und voluntarischen Wertungen, die für sie mit diesen Reihen verbunden waren, ihren Hörern zueignen, und darum treiben sie alle angewandte Psychologie und — ja wirklich — Herbartsche Methodik. Denn die Herbartsche Methodik ist gar nichts anderes als eine höchstens etwas mysteriös bezeichnete Natur.«

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Digitized by Google

AUFSÄTZE

Die Lehre vom Gefühl in der Psychologie der letzten zehn Jahre

Von

Fr. Wilhelm

(Fortsetzung)

b) Gefühlsqualität und Gefühlsdimensionalität

Mit dem Ergebnis der Untersuchung über die vermeintlichen Kriterien des Gefühls wendet sich Orth zur Betrachtung des Verhältnisses von Empfindung und Gefühl; weiterhin sucht er zu entscheiden, ob Lust und Unlust Individual- oder Kollektivbegriffe sind, um schließlich Antwort auf die Frage nach der Mehrdimensionalität der Gefühle zu geben. Was den ersten Punkt betrifft, so stimmt Orth Lipps und Külpe bei, die gegen Wundt geltend gemacht haben, daß das die Empfindung begleitende, von Wundt als »Gefühlston der Empfindung« bezeichnete Gefühl nicht als bloße Eigenschaft, als Akzidenz der Empfindung aufzufassen, sondern ein selbständiger Bewußtseinsvorgang sei. Im besonderen betont er, daß ihm seine Erfahrung nichts von »empfindungsfreien« Gefühlen sage, daß das Gefühl vielmehr immer und stets mit »intellektuellen Momenten« irgendwelcher Art verknüpft sei, was auch ganz gut zu der Vermutung passe, wonach Empfindung und Gefühl Funktionen eines und desselben nervösen Organs sind (37).

Es erhebt sich nun die Frage: Sind Lust und Unlust einfache Qualitäten oder nur Kollektivbegriffe für eine unabsehbare, unter sie »fallende Mannigfaltigkeit von Einzelqualitäten«? Wer wie Wundt die Empfindung, einschließlich des Gefühlstones, als ein Ganzes betrachtet, muß notwendig eine große Mannigfaltigkeit der Gefühlsqualitäten behaupten.

Digitized by Google

Denn der Selbstbeobachtung wird in der Tat »ein Gefühl in einem bestimmten psychischen Zusammenhang, eben wegen desselben, anders erscheinen als in einem anderen«. Das Gefühl selbst, worauf es doch ankommt, ist trotzdem dasselbe und erscheint nur anders infolge einer Selbsttäuschung, die durch den Wechsel der begleitenden psychischen Momente hervorgerufen wird. Orth hält darum fest: »Versteht man unter Lust-Unlust ein absolut Einfaches und Elementares, das freilich in Wirklichkeit niemals isoliert auftritt, so ist die einfachere Ansicht, daß Lust und Unlust nur je eine einzelne Qualität ist« (39).

Wie Lust und Unlust von manchen Forschern nur als Sammelnamen für eine große Zahl qualitativ verschiedener Einzelgefühle betrachtet werden, so sind nach der Auffassung einiger Lust und Unlust nicht die einzige Gefühlsrichtung. Nach Lipps stehen neben ihr noch die Strebungs- und Widerstrebungsgefühle (Willensgefühle) und die Gefühle des Ernstes und der Heiterkeit; nach Wundt bilden Erregungs- und Beruhigungsgefühle eine zweite, Spannungs- und Lösungsgefühle eine dritte Gefühlsrichtung.

Lipps glaubt den von ihm als Willensgefühl bezeichneten psychischen Tatbestand deshalb als Gefühl ansprechen zu müssen, weil er in unserem Gesamtbewußtsein dieselbe Stellung einnehme wie Lust- und Unlustgefühle, d. h. dem letzten Subjektiven gleich erscheine. Orth kann dieses Argument nicht gelten lassen, weil für ihn das Moment der Subjektivität kein Kriterium des Gefühls ist. Er weist weiter darauf hin, daß Lipps mit sich selbst im Widerspruch stehe, wenn er, der gemischte Gefühle nicht kennt, behauptet, daß Willensgefühle und Lust- und Unlustgefühle, »obgleich unterscheidbar, doch in ihrem Zusammenhange nur verschiedene Seiten eines und desselben Gefühles ausmachen«. Und wenn Lipps das Willensgefühl also charakterisiert, daß es sich »in bestimmter Weise zwischen den beiden Polen der Unlust und Lust bewege«, so fragt Orth dagegen: »Wo bliebe denn das Strebungsgefühl, wenn ein gefühlserzeugender Reiz in mir Lust erweckt, ohne daß ich ihn begehrte, oder wenn der den Reiz veranlassende Gegenstand mir dauernd gegeben ist, so daß ein Streben nach ihm durchaus überflüssig ist?« (44). Er kann in dem Streben kein Gefühl erkennen, tritt vielmehr der Ansicht Külpes bei, wonach das Streben »ein Komplex von mehr oder weniger lebhaften Organempfindungen« ist und »die elementare Willenstätigkeit allem Anschein nach auf bestimmte Empfindungsqualitäten sich reduziert.« — Die dritte Gefühlsdimension, Heiterkeit — Ernst, hat Lipps später aufgegeben. Deshalb begnügt sich Orth, auf einige

Digitized by Google

Widersprüche in Lipps Annahme hinzuweisen. Lipps nämlich sagt vom Heiterkeitsgefühl, daß es die Färbung der Lust sei, durch welche diese zur heiteren Lust wird, und behauptet damit wiederum die Existenz gemischter Gefühle, die er sonst lebhaft bekämpft. Auch geht es nicht an, von heiterer Unlust oder gar von heiterem Schmerz zu sprechen. Orth sieht deshalb keinen Grund, »die Heiterkeit als ein qualitativ eigenartiges Gefühl, geschweige gar mit dem Ernst zusammen als eine besondere Gefühlsdimension zu betrachten« (48).

Wundt wurde zur Annahme der Gefühlsrichtungen Erregung — Beruhigung und Spannung — Lösung durch seine Untersuchungen über die Affekte geführt. Dort glaubte er nämlich die drei Hauptrichtungen gefunden zu haben, die er dann auch für die Gefühle postulierte; denn »da die Affekte aus Verbindungen von Gefühlen entspringen, so ist es klar, daß die Grundformen der Affekte schon in den Gefühlselementen vorgebildet sein müssen«. Dem hält nun Orth entgegen, daß die Affekte neben Gefühlen als wesentlichen, sie konstituierenden Bestandteil ganze Gruppen von Empfindungen und Vorstellungen verschiedenster Art enthalten. Die Klassifikation der Affekte in lust- und unlustvolle, exzitierende und deprimierende, lösende und spannende brauche deshalb nicht auf einer Einteilung der Gefühle, sie könne auf einer solchen der anderen Momente beruhen. Die Konstatierung zweier neuer Richtungen sei deshalb zu Unrecht geschehen, weil diese keine Gefühle seien. Außerdem bewege sich Wundt im Zirkel, wenn er bei der Einteilung der Affekte auf die postulierten Gefühlsdimensionen sich berufe.

Für Wundts Ansicht wollten in neuerer Zeit Vogt und Brahn Beweise erbracht haben. Jener behauptete auf Grund von Versuchen, die er mit hypnotisierten Person angestellt hatte, das Vorhandensein nicht nur der Wundtschen Gefühlsrichtungen, sondern auch besonderer Willensgefühle. Dieser letzte Umstand gerade macht Orth bedenklich: »Die Konstatierung eines spezifischen Willensgefühls neben den Gefühlsrichtungen scheint mir indirekt dafür zu zeugen, daß auch die außer Lust-Unlust dem Gefühl zugerechneten Bewußtseinstatsachen keine Gefühle sind« (58). Zudem sind die Unzuverlässigkeit der Vogtschen Methode und der Umstand, daß das Subjektive und die Nichtlokalisierbarkeit zur Bestimmung der Gefühle verwandt werden, nicht geeignet, die Ergebnisse der Vogtschen Untersuchungen annehmbarer zu machen. — Brahn benutzte bei seinem Nachweise den Sphygmographen und kam an der Hand von 1500 Einzelversuchen zu dem Resultat, daß sich in der Tat für jede Dimension eine verschiedene, für jedes Paar gegensätzliche Puls-

Digitized by Google

veränderung zeige. Die Richtigkeit der Feststellungen zugegeben, muß die Beweisführung doch als im Prinzip verfehlt gelten. Zunächst sind Pulsveränderungen rein physiologisch von den verschiedensten Bedingungen abhängig. Aber wenn man auch davon absehen und einmal annehmen wollte, daß die Pulsveränderungen auf rein psychische Ursachen hin erfolgten und den Gegensätzen in den als Gefühle bezeichneten Bewußtseinstatsachen wirklich gegensätzliche Pulsveränderungen parallel gingen, so ist doch damit für die Natur der Ursachen, daß sie Gefühle sind, nichts bewiesen. Über das Wesen irgendwelcher Vorgänge im Bewußtsein kann eben nur die Selbstbeobachtung entscheiden.

Nun leugnet Orth zwar nicht das Vorhandensein der mit den Wundtschen Gefühlsrichtungen Erregung-Beruhigung und Spannung-Lösung gemeinten Tatsachen, nur zählt er sie nicht den Gefühlen zu, weil sie sich nach seiner Ansicht ganz zwanglos anders erklären lassen. Untersuchungen von Isenberg und Vogt haben ergeben, daß in betreff des Einflusses auf die Atmung die Heiterkeit, also ein lustvoller Affekt, dem Unangenehmen, die Traurigkeit dem Angenehmen näher steht. Eine Erklärung dafür bietet die Tatsache, daß Lust und Unlust eine enge Verknüpfung mit Erregbarkeitszuständen des zentralen Nervensystems eingehen. »Je nachdem nun bei Gefühlen eine Steigerung oder Herabsetzung der Erregbarkeit zu konstatieren ist, kann man aktive und passive Lust und Unlust unterscheiden, und mit dieser Annahme ist die Überflüssigkeit der Gefühlsrichtungen Erregung-Beruhigung und Spannung-Lösung erwiesen« (66). Orth ist der Ansicht, daß bei Konstatierung der Gefühlsrichtungen noch ein anderer, bisher übersehener psychischer Tatbestand, der wohl auch die Aussagen der Versuchspersonen beeinflußt habe, von Bedeutung sei. Das ist die Bewußtseinslage.

c) Gefühl und Bewusstseinslage

Durch Analyse des gesamten Bewußtseinsinhaltes eines Augenblicks bietet sich der Selbstbeobachtung außer Empfindungen im weitesten Sinne und Gefühlen oft ein Rest dar, dem der Charakter des Dunkeln, Unfaßbaren anhaftet (72), und der sich nicht weiter zerlegen läßt. Dieser einer Auflösung sich entziehende Teil des Bewußtseins trägt nun den (leicht mißverständlichen) Namen »Bewußtseinslage«. Vielfach läßt sich die Existenz dieses Bewußtseinsphänomens nur konstatieren, nicht weiter charakterisieren, in anderen Fällen wenigstens »die Bedeutung desselben für das psychische Geschehen einigermaßen angeben und dadurch seine Eigenart von ferne

Digitized by Google

andeuten« (69). In den Bewußtseinslagen glaubt Orth jene psychischen Tatbestände zu sehen, die Wundt als Gefühlsdimensionen aufgefaßt hat, was ja bei der allgemeinen Geneigtheit, alles, was man nicht analysieren oder der Empfindung zurechnen kann, einfach Gefühl zu nennen, nicht zu verwundern sei. Er kann sie dagegen nach dem Ausfall der von ihm angestellten Versuche nicht zu den Gefühlen zählen, wenn auch einzelne der Bewußtseinslagen von den Versuchspersonen mit sonst nur für Gefühle gebrauchten Namen (Zweifel, Unsicherheit, Ungewißheit, »unmittelbares Wissen« u. ä.) bezeichnet wurden. Die Untersuchung selbst vollzog sich in der Weise, daß die Versuchspersonen beim Anhören von Tönen, Vergleichen von Linien u. s. f. sich selbst beobachten und unmittelbar nach vollendeter Beobachtung das Ergebnis derselben zu Protokoll geben mußten. Durch diese Versuche hält Orth folgende auf die Bewußtseinslagen und ihr Verhältnis zu den Gefühlen bezügliche Punkte für sicher gestellt (130 f.):

1. Erregung und Beruhigung, Spannung und Lösung sind Komplexe von Empfindungen, in die Gefühle und Bewußtseinslagen eingehen können.

2. Es gibt Affekte, die keine Gefühle als konstitutive Elemente enthalten.

3. Der Zweifel ist kein Gefühl, sondern ein komplexer Zustand, dessen konstitutives Element die ihm eigene Bewußtseinslage ist. Natürlich kann diese, und das ist wohl fast immer der Fall, mit Erregungszuständen und Gefühlen verbunden sein.

XII. Ribot

Literatur: Psychologie der Gefühle von Th. Ribot. Aus dem Französischen übersetzt von Chr. Ufer, 1903. (5. Band der von Ufer herausgegebenen internationalen Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften.)

a) Allgemeines

Jede Behandlung des Gefühlslebens wird nicht umhin können, das Verhältnis zwischen Gefühl und Intellekt zum Gegenstand ihrer Untersuchung zu machen. Wie ihre Antwort im einzelnen auch ausfallen mag, immer wird sie auf seiten einer der beiden heute bestehenden, einander ausschließenden Theorien stehen müssen. Das sind die intellektualistische, nach der das Gefühl etwas Abgeleitetes, Sekundäres, eine Folgeerscheinung intellektueller Vorgänge ist, und die physiologische, die die Ansicht vertritt, daß »die Gefühle ursprünglicher Natur sind, sich nach ihren eigenen Gesetzen richten

Digitized by Google

und sich nicht auf die Intelligenz zurückführen lassen,« vielmehr »aus dem Innersten des Individuums stammen, ihre Wurzeln in den Bedürfnissen und Instinkten, d. h. in Bewegungen haben.« Diese Theorie, die zuerst von James und Lange aufgestellt ist, hat Ribot »ohne irgendwelche Einschränkung angenommen« (S. 3).

1. Ribots psychologische Grundansicht

Auch er behauptet auf Grund von eigenen und fremden Beobachtungen, von Analyse entsprechender psychischer Erscheinungen und unter Zuhilfenahme von Physiologie und Pathologie, daß die Gefühle unabhängig von der Intelligenz bestehen, »die nichts damit zu tun hat und nicht einmal vorhanden zu sein braucht« (542). Seinem Ursprunge nach nimmt das Gefühlsleben den ersten Platz ein in der Gesamtheit des psychischen Lebens. Für diese Behauptung lassen sich physiologische und psychologische Beweise beibringen. Es ist nämlich eine allgemein bekannte und anerkannte Tatsache, daß das organische, vegetative Leben immer vor dem animalischen auftritt; jenes äußert sich nun in Bedürfnissen und Begehrungen, die die Grundlage des Gefühlslebens bilden, dieses in Empfindungen, aus denen alle intellektuellen Prozesse hervorgehen. Die psychologischen Beweise sind bereits von Schopenhauer geliefert worden in dem berühmten Kapitel vom Primat des Willens im Bewußtsein seiner selbst, wo »wollen« soviel bedeutet wie »begehren, streben, fliehen, hoffen, fürchten, lieben, hassen,« überhaupt »alles, was unser Wohl und Wehe, unsere Freude und unsern Schmerz bildet« (S. 544). Danach ist der Wille, das Begehren universell, die gemeinsame Grundlage aller Lebewesen vom niedersten Tier bis zum Menschen, während die Verschiedenheiten unter den Tieren von einer Verschiedenheit des Erkennens herrühren. Er ist ferner grundlegend, indem der Wille zum Leben und der daraus folgende Schrecken vor dem Tode aller Intelligenz voraufgeht. Endlich hat der Wille eine unumschränkte Macht; denn »nicht bedient sich die Vernunft der Leidenschaft, sondern die Leidenschaft der Vernunft, um ihren Zweck zu erreichen.«

Daß »das Gefühlsleben schließlich auf eine Summe von Tendenzen sich zurückführen läßt, die dem Organismus eingepflanzt sind,« ihm also die Priorität vor dem Intellekt zugesprochen werden muß, lehrt auch ein Blick auf seine Entwicklung und seinen Verfall.

2. Entwicklung und Verfall des Gefühlslebens

An jeder Gemütsbewegung, mag sie einfach oder zusammengesetzt sein, lassen sich zwei Seiten unterscheiden, eine äußere, ob-

Digitized by Google

jektive und eine innere, subjektive. Dabei sind unter jener die motorischen Äußerungen wie Bewegungen, Körperhaltung, Erblassen, Erröten, Gebärden, Veränderungen bei Ausscheidungen und Absonderungen verstanden, die alle die Wirkung einer zentrifugalen Tätigkeit sind, unter dieser die der Selbstbeobachtung unmittelbar sich darbietenden angenehmen, unangenehmen oder gemischten Zustände. Von diesen beiden Gruppen sind die motorischen Äußerungen das Wesentliche; in ihnen kommt das Grundelement des Gefühlslebens zum Ausdruck, die Tendenzen, Neigungen und Bedürfnisse des Individuums. Dabei ist also Tendenz als Synonym von Bedürfnis, Neigung, Trieb, Hang und Begehrung gebraucht und bezeichnet »das Anfangsstadium einer Bewegung oder Bewegungshemmung« (6). Durch die Eigenart solcher Tendenzen sind die ersten beiden der in der Entwicklung des Gefühlslebens zu unterscheidenden vier Perioden gekennzeichnet.

Die erste ist die der »protoplasmatischen, vitalen oder vorbewußten Sensibilität«, womit »die Eigentümlichkeit, Reize aufzunehmen und folgerichtig darauf zu reagieren«, gemeint ist. Die vitale Sensibilität ist eine Eigenschaft der anatomischen Elemente und äußert sich bei diesen in zwei entgegengesetzten Arten von Bewegungen. Man denke hierbei an die »verschlingenden Zellen«, die Phagozyten, die unbrauchbar gewordene Zellen vertilgen. Infolge der ihnen zugeschriebenen chemotaktischen Sensibilität können sie die chemische Zusammensetzung ihrer Umgebung unterscheiden, der sie sich dann nähern oder von der sie sich entfernen. In diesen beiden Tendenzen der Anziehung und Abstoßung, von denen die letztere als Ausscheidung und, auf einer höheren Stufe, als Verteidigung erscheint, sind bereits die beiden Pole des Gefühlslebens zu erkennen. Die unbewußte, vitale Sensibilität bildet »die Keimform und Grundlage der bewußten Sensibilität« (11), zu der die Entwicklung in der zweiten Periode aufsteigt. Das ist die Zeit »der Bedürfnisse, die sich auf physiologische, von körperlicher Lust oder Unlust begleitete Tendenzen zurückführen läßt« (18). Es handelt sich in dieser Periode um rein vitale oder physiologische Tendenzen, die im Gegensatz zu denen der ersten Periode zum Bewußtsein kommen, wie Müdigkeit, Schlafbedürfnis, Hunger, Durst. Sie drücken entweder einen Mangel, ein Defizit aus oder ein Übermaß, einen Überschuß. Alle diese Tendenzen haben die Erhaltung des Individuums zum Zweck, weshalb man ihre Gesamtheit auch als »Selbsterhaltungstrieb« bezeichnet. Die dritte Periode umfaßt die einfachen, ursprünglichen Gemütsbewegungen. Zur Bestimmung der Gemütsbewegung, deren Wesen in einem späteren

Digitized by Google

Abschnitt genauer dargelegt werden wird, mag hier der Hinweis genügen, daß sie eine plötzlich auftretende Erscheinung von kurzer Dauer ist, die sich stets auf die Erhaltung des Individuums oder der Art bezieht, daß sie ein synthetischer Zustand ist, der sich zusammensetzt aus hervorgebrachten oder gehemmten Bewegungen, aus organischen Veränderungen (des Blutumlaufs, der Atmung u. a.) und aus einem jeder Gemütsbewegung eigentümlichen angenehmen, unangenehmen oder gemischten Bewußtseinszustande (18 f.). Einfach, ursprünglich werden solche Gemütsbewegungen, die an sich immer ein vielfach Zusammengesetztes sind, darum genannt, weil sie auf nichts Einfacheres, nicht auf vorhergehende zurückgeführt werden können. Über das Auftreten und die zeitliche Reihenfolge dieser einfachen Gemütsbewegungen haben Tier- und Kinderpsychologie zahlreiche Beobachtungen angestellt. Danach erscheinen die ursprünglichen Gemütsbewegungen in dieser Folge: Furcht, Zorn, Zuneigung, Eigenliebe, geschlechtliche Gemütsbewegung. Die ersten drei, von denen die Furcht auf dem Selbsterhaltungstrieb in der Form der Verteidigung, der Zorn auf dem Sellbsterhaltungstrieb in der Angriffsform beruht, finden sich auch bei Tieren, während die beiden zuletzt auftretenden ausschließlich dem Menschen zukommen. — Jede der genannten fünf einfachen Gemütsbewegungen unterscheidet sich von den vier anderen durch ihr eigenartiges Gepräge. »Jede von ihnen ist ein verwickelter, abgeschlossener, unzugänglicher, unabhängiger Zustand wie das Sehen gegenüber dem Hören oder das Tasten gegenüber dem Riechen« (23). Schmerz und Lust dagegen sind der Ausdruck allgemeiner Existenzbedingungen, sie haben kein eigenes Gebiet; sie können darum nicht zu den ursprünglichen Gemütsbewegungen gezählt werden.

Aus den einfachen Gemütsbewegungen gehen während der vierten und letzten Entwicklungsperiode »infolge einer vollständigen Entwicklung, einer Entwicklungshemmung oder einer Mischung oder Verbindung« die zusammengesetzten hervor, die sozialen und moralischen Gefühle, die religiösen, ästhetischen und intellektuellen. Die Reihenfolge in ihrer Entwicklung ist abhängig von der Reihenfolge in der Entwicklung der allgemeinen Ideen. Die höheren Gefühle zu erleben, muß nämlich der Mensch allgemeine Ideen auffassen und verstehen können; überdies »dürfen diese Ideen nicht bloß intellektuelle Formen bleiben, sondern müssen gewisse Gefühle, gewisse ihnen entsprechende Tendenzen wachrufen können« (26).

Soviel über die Entwicklung des Gefühlslebens. Sein Verfall vollzieht sich in umgekehrter Reihenfolge, vom Zusammengesetzten

Digitized by Google

zum Einfachen, vom Höhern zum Niedern, indem »diejenigen Äußerungen, die in der Reihenfolge der Entwicklung zuletzt auftreten, zuerst, und diejenigen, die zuerst aufgetreten sind, zuletzt verschwinden« (525). Dabei ist noch auf einen Punkt besonders hinzuweisen. Beim normalen Menschen sind zwar alle Tendenzen vorhanden, aber sie brauchen nicht gleich stark zu sein. Die Haupttendenz zeigt nun ihr Übergewicht auch darin, daß sie der Zerstörungsarbeit länger als die anderen widersteht, so daß es durchaus der für den Verfall aufgestellten Regel entspricht, wenn bei einem Künstler das ästhetische Gefühl, das an sich zu den höchst entwickelten und zuletzt entstandenen Gemütsbewegungen gehört, sehr spät verschwindet. Der Verfall — ob infolge des Alters oder einer Krankheit mit langsamer Entwicklung (allgemeine Paralyse, senile Demenz), macht keinen Unterschied — geht immer in der Weise vor sich, daß zuerst die uninteressierten Gemütsbewegungen (die ästhetischen und die höheren Formen der intellektuellen Gefühle) schwinden, darauf die altruistischen (die sozialen und moralischen Gefühle), dann die ego-altruistischen (geschlechtliche Liebe, religiöses Gefühl und Ehrgeiz), während die streng egoistischen Tendenzen, der Angriffstrieb, der Verteidigungstrieb und die Ernährungsbedürfnisse, bis zum Tode des Menschen wie des Tieres lebendig sind.

Anhangsweise möge hier noch ein kurzes Wort über die Leidenschaft und über die sogenannten »reinen« Gefühlszustände folgen.

Was den ersten Punkt angeht, so erklärt Ribot (29 ff.), daß die Leidenschaft in der Mitte zwischen Gemütsbewegung und Irresein liege und auf dem Gebiete des Gefühlslebens das bedeute, was die fixe Idee auf intellektuellem Gebiete ist. Die Leidenschaft unterscheide sich nicht notwendig durch Heftigkeit, immer aber durch ihre Dauer von der Gemütsbewegung, sie sei die Gemütsbewegung in Permanenz, wie die fixe Idee die Aufmerksamkeit in Permanenz bezeichnet.

Die Frage nach den »reinen« Gefühlszuständen, d. h. solchen, »die von jedem intellektuellen Element, von jeglichem Vorstellungsinhalt frei sind, die weder mit Wahrnehmungen, noch mit Vorstellungen, noch mit Begriffen in Verbindung stehen und rein subjektive, angenehme, unangenehme und gemischte Zustände darstellen« (12), glaubt Ribot bejahen zu können. Er weist zum Beweise auf solche Fälle hin, in denen das Gefühl dem Intellekt vorangeht und diesen erst hervorruft. Das komme z. B. in der Zeit der Pubertätsentwicklung vor. »Irgend welche bekannte oder unbekannte Einflüsse wirken auf den Organismus ein und verändern seinen Zustand (erstes Moment); auf das Bewußtsein übertragen erzeugen diese organischen

Digitized by Google

Verhältnisse einen besonderen Gefühlston (zweites Moment); dieser Gefühlszustand ruft entsprechende Vorstellungen wach (drittes Moment). Das Vorstellungselement erscheint an letzter Stelle« (14 f.). Die reinen Gefühlszustände führt Ribot auf vier Hauptformen zurück; es sind die Zustände des Angenehmen, des Unangenehmen, der Furcht (»die keinen Grund hat, der scheinbar die Ursachen fehlen«) und der Erregbarkeit. Außerdem gibt es gemischte Zustände, »die durch das gleichzeitige oder wechselsweise Vorhandensein der einfachen Zustände gebildet werden« (16). (Schluß folgt.)

Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule

Von
P. Zillig in Würzburg

(Fortsetzung)

Wie sind die Lehrfächer im pädagogischen Lehrplansystem geordnet? Den vornehmsten Platz nehmen Religion und Geschichte ein; danach folgen Dichtung, Gesang und Zeichnen; fernerhin Naturkunde, Geographie; zuletzt Turnen, Handfertigkeitspflege. Also den ersten Rang besitzen die Lehrfächer, welche hauptsächlich der Bildung des religiös-sittlichen Interesse dienen; den zweiten die, welche hauptsächlich zur Bildung des ästhetischen Interesse geeignet sind; den dritten die, welche hauptsächlich die Bildung des Erkenntnisinteresse fördern; den letzten die, welche hauptsächlich die Bildung des Arbeitssinns unterstützen.[1])

Wo bleiben Sprache und Rechnen? Die Sprache ist Mittel des Ausdrucks, der Überlieferung; die Zahl eine der Bestimmungen des Wirklichen (neben Raum und Zeit). Die Sprache ist im Unterricht das allgemeine Verständigungsmittel; nach ihrer Bedeutung als Mittel der Überlieferung und der poetischen Gestaltung ordnet sie sich dienend vornehmlich der Bildung des sittlichen und ästhetischen Interesse unter; die Zahl als Bestimmung des Wirklichen nach der quantitativen Seite hin ordnet sich nach ihrer Bedeutung dienend vornehmlich der Bildung des Erkenntnisinteresse unter.

Warum sind die Lehrfächer im pädagogischen Lehrplansystem so geordnet? Darum, weil die Lehrfächer den Platz im Lehrplan empfangen müssen, der ihnen nach ihrem ethischen Werte gebührt. Diejenigen, welchen der höchste ethische Wert innewohnt, haben ein Recht auf den ausgezeichnetsten Platz im Lehrpan; und so hat

[1]) Vergl. hierzu: Rein, Pädagogik in system. Darstellung. 2. Bd. S. 288 f. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Digitized by Google

ein jedes einen Anspruch gerade auf den Platz innerhalb der ganzen Reihe, der seinem ethischen Werte angemessen ist.

Die Lehrfächer sind im pädagogischen Lehrplansystem aber auch deshalb so geordnet, weil sie gerade dorthin gestellt werden müssen, wohin ihre Natur weist. Diejenigen, welche gemäß ihrer Natur als herrschende zu gelten haben, müssen im Lehrplan auch tatsächlich die übergeordneten Plätze erhalten; die anderen dagegen, welche gemäß ihrer Natur nur als abhängige angesehen werden dürfen, die untergeordneten.

Aus dem ethischen Werte und der natürlichen Geltung eines jeden Lehrfaches ergibt sich dessen pädagogische Kraft und Wirksamkeit. Darum wäre auch zu sagen, daß die Lehrfächer im pädagogischen Lehrplansystem genau im Verhältnis ihrer pädagogischen Leistungsfähigkeit angeordnet sind.

Aber wie ist der ethische Wert der einzelnen Lehrfächer sicher zu finden? Durch die ethische Beurteilung. Mit ihrer Hilfe allein, wissen wir, vermögen wir die rechte Abstufung in der geistigen Vielseitigkeit, die der Bildung als Ziel vor Augen steht, herzustellen. Sie lehrt uns die mannigfaltigen menschlichen Interessen, die den Inhalt der allgemeinen Bildung ausmachen, nach ihrer inneren Bedeutung richtig abzuwägen, den Sinn für das Heilige und Gute höher anzuschlagen, als den Sinn für das Schöne, diesem wieder vor dem Sinn für das Wahre die Geltung einzuräumen, und endlich den letzteren wieder dem Sinn für das bloß Nützliche vorzuziehen. Und ebenso können wir nur mit ihrer Unterstützung die rechte Über- und Unterordnung bei den verschiedenen Lehrfächern zuverlässig einsehen. Im Licht der ethischen Beurteilung erkennen wir aufs sicherste, welche der Lehrfächer unmittelbar und welche derselben nur mittelbar ethisch wertvoll sind. Da wir nach einem vertrauenswürdigen Führer im Suchen nach der gewissen Einsicht in den Sinn des Lebens wie bei der Entscheidung darüber, was mehr gelte, Kenntnisse, Geschicklichkeiten, oder Charakter, ausschauten, bot sich uns schon die ethische Beurteilung als solchen an. Jetzt, wo wir Religion und Geschichte, Dichtung, Gesang und Zeichnen, Naturkunde und Geographie, Sprache und Rechnen, Turnen und Handfertigkeit — alle die vielen Lehrfächer der Schule in ihrer inneren Bedeutung zutreffend abschätzen, gemäß ihrem ethischen Rang vollkommen richtig anordnen, zu einem System der Bildung gestalten sollen, haben wir unter allen möglichen Führern bei der Bestimmung der Geltung der Lehrfächer abermals einzig und allein die ethische Beurteilung als getreuen Berater zur Seite. Sie, die uns die Bildungsrichtungen zur wahren

Digitized by Google

Harmonie vereinigen lehrt, weist uns auch an, die Bildungsfächer zueinander in wahren Einklang zu setzen.

Bei der etwas genaueren Besinnung auf die Rangordnung der Lehrfächer müssen wir uns manches wieder zurückrufen, was bereits bei der Frage: ob Einheit oder Geteiltheit des Erziehungszwecks? und bei der Frage nach der rechten Lebenspraxis zu bedenken war.

Gedenken wir daran, was uns die ethische Beurteilung als schlechthin gewiß und allgemein gültig vor allem einsehen läßt: Nichts anderes ist das unbedingt Wertvolle, als das Gute. Und nichts ist gut, als allein ein guter Wille, der in freiem Gehorsam dem Geheiße der sittlichen Ideen folgt. So nehmen doch unter den Lehrfächern ohne allen Zweifel diejenigen den Vorrang ein, welche das Gute selbst zur Anschauung bringen. Das Schöne steht dem Guten nahe; es ist eine Quelle der Gemütsverfeinerung und der Gemütserhebung über die bloße sinnliche Lust. So gebührt doch sicherlich den Lehrfächern, welche das Schöne zur Anschauung bringen, der Rang nicht weit entfernt nach den Lehrfächern, welche das Gute erleben lassen. Diese Lehrfächer, die das Schöne zeigen, rücken insbesondere auch noch deswegen in die Nähe derjenigen, die das Gute offenbaren, weil die Betrachtungsweise des Schönen der Betrachtungsweise des Guten sehr verwandt ist. Die Erkenntnis liegt ihrer Natur nach völlig außer sittlichem Lob oder Tadel. Die Wahrheit wird nach anderen Gesichtspunkten geprüft wie das Gute. Der Mensch im Besitz der Erkenntnis ist somit noch kein vortrefflicher; trotz der Erkenntnis, die er hat, kann er, das war schon einmal hervorzuheben, habsüchtig, geldgierig, ehrgeizig sein. Die Erkenntnis kann aber mittelbar ethisch wertvoll werden als Hilfe bei der Verwirklichung des Guten; einfältiges Erkenntnisstreben kann mittelbar ethische Bedeutung gewinnen als psychologische Stütze bei der Bildung des ethischen Urteils und bei der Erhebung zu sittlicher Selbstentscheidung. Die Lehrfächer, welche das Wahre zur Anschauung bringen, stehen demnach weiter ab von denjenigen, welche das Gute vorführen, als die Lehrfächer des Schönen, und es gehört ihnen darum auch mit Recht die Stelle unter den letzteren. Die Lehrfächer, welche Gesundheit und Anstelligkeit anstreben, stehen zunächst im Dienst der Selbsterhaltung. Sie können die größten Erfolge erreichen, und dennoch kann dabei der Mensch in seinem Innern völlig sittlich roh und egoistisch bleiben. Wir haben ja schon einmal auch diese Möglichkeit beweisen müssen. Die Fächer, welche Gesundheitspflege, körperliche Ausbildung bezwecken wollen, treten nur dadurch in den Kreis der pädagogischen Fächer ein, daß Gesundheit, leibliche Gewandtheit nach ethischer An-

Digitized by Google

erkennung als natürliche Voraussetzungen gelingenden sittlichen Handelns angesehen werden. Sie stehen also mit Recht am Ende der Reihe der Bildungsfächer; sie bezeichnen die Grenze dieser Reihe nach unten hin, wie Religion und Geschichte nach oben hin; in ihnen streift die erziehende Fürsorge, welche doch in allen ihren Bildungsrücksichten zuletzt immer das sittliche Ideal des Menschen, eine Gestaltung des Geistes, vor Augen hat, an die bloß natürliche, die sich nur auf die Lebenserhaltung richtet und schon von den Geschöpfen geübt wird.

Die Stellung von Sprache und Rechnen im pädagogischen Lehrplan ist durch ihre Abhängigkeit von den Fächern zur Bildung der religiös-sittlichen Gesinnung, des Geschmacks einer- und von jenen zur Bildung der Erkenntnis andrerseits bestimmt. Schulung in der Sprache und im Rechnen an sich selber läßt den Menschen im Innern völlig unberührt; mit sprachlicher und rechnerischer Fertigkeit kann sich erfahrungsgemäß Mangel an aller Ehrfurcht vor dem Göttlichen, Schamlosigkeit und Frechheit, Lüge und Unehrlichkeit, Gleichgültigkeit gegen die Schönheit der künstlerischen Darstellung, Mißachtung der Reize der Natur, Abwesenheit jedes Antriebes zur Erforschung der Wirklichkeit und der in ihr tätigen Kräfte paaren. Müssen wir es nicht erleben, daß blendende Stilisten Menschen ohne Liebe, harte und kalte Peiniger selbst ihrer Nächsten, Meister im Gebrauch der Zahl ausgemachte Schurken sein können? Erst durch die Anknüpfung der Unterweisung in den Zeichen und Zahlen an menschlich Bedeutsames, an die Gegenstände der Gemütsverehrung, reinen Wahrheitsstrebens wird die Möglichkeit gewonnen, jene Unterweisung auch für die menschliche Veredlung ergiebig zu machen.

Das Kind äußert bereits davon ein Gefühl, daß Gott der würdigste Gegenstand aller menschlichen Aufmerksamkeit sei; daß nach ihm vor allem der Mensch selber es verdiene, zum Gegenstand unserer Aufmerksamkeit erwählt zu werden; daß dann die Kunst es wert sei, daß wir sie zum Gegenstand der Aufmerksamkeit machen; daß endlich nach der Kunst die Natur noch ein wichtiger Gegenstand unserer Aufmerksamkeit sei.

Ich lenke frühzeitig das kindliche Nachdenken auf die rechte Ordnung in dem, was der Mensch lieb haben soll. So oft wir am Beginn eines neuen Schulabschnittes, oder am Ende einer Schulperiode stehen, besinnen wir uns auf das, was wir als Aufgabe vor uns, oder als Arbeit hinter uns haben. Dabei handelt es sich um die Weckung des Bewußtseins von dem unterschiedlichen Wert unserer Aufgaben wie unserer Arbeit, aber auch von der Zusammen-

Digitized by Google

gehörigkeit unserer Aufgaben und den Beziehungen unserer Arbeit auf das, was wir mit all unserem Lernen anstreben sollen. Und da erlebe ich es schon bei den Kleinen, allerdings erst als ahnendes Erkennen, daß sie das Lernen vom lieben Gott, von Jesus als erstes, das Lernen von Eltern, Geschwistern (von der Familie), vom armen Mädchen, vom Fundevögelein, von Schneeweißchen und Rosenrot, vom Armen und Reichen als zweites, das Lernen von den Liedchen und Sprüchlein und das Malen der Bildchen als drittes, das Lernen von der Stube und vom Haus, von Hund und Katze, Kuh und Gaul, von Herbst und Winter, Frühling und Sommer als viertes, das Lernen des Schreibens ihres Namens, des Namens der Eltern, Geschwister, des Schreibens anderer Namen (aus den Geschichtlein), des Schreibens von Sätzlein wie des Lesens solcher Namen und Sätzchen als fünftes, das Lernen des Zählens (der Mitglieder ihrer Familie, der Dinge in ihrer Stube, der Tage in der Woche, der Sachen, die sie der Mutter beim Bäcker, Kaufmann holen) als das sechste ansehen. Und nach und nach wird es ihnen heller und heller, daß das Lernen so, wie sie es zuerst nur mit ahnendem Sinn gewertet, zu schätzen sei.

Ich legte einem Mädchen mit 15 Jahren die Frage vor: Ist es recht, als wertvollstes Lernen das in der Religion zu achten, darnach das in der Geschichte zu stellen; nach diesem das in Dichtung, Gesang, Zeichnen; hinter diesem das in Naturkunde, Geographie; darauf das in Lesen, Schreiben, Rechnen; zuletzt das in Turnen, Stricken? oder, wie es ein Artikel in der Bayerischen Lehrerzeitung begutachtet, Lesen, Schreiben, Rechnen vor allen Fächern (abgesehen von der Religion, die der Artikel am liebsten dem Lehrer gänzlich abgenommen sähe)? Das Mädchen antwortete: Allerdings ist es so recht, wie das einzelne Lernen zuerst geschätzt ist. Denn in der Religion handelt es sich um Gott, den Heiligen. Aus der Geschichte schöpfen wir das Beispiel des Guten. Darin hören wir auch Sachen, die uns nicht gefallen, und an welchen wir sehen, was wir nicht tun sollen, die uns eine Warnung fürs spätere Leben sind. Neben dem Höchsten muß auch das Schöne gepflegt werden; damit der menschliche Sinn sich auch in dieser Art bilde, angenehm berührt werde, auch ein Wohlgefallen finde, nicht so wie der Sinn des Tieres bleibe, dem es gleich ist, ob etwas Schönes oder Geistiges ihm begegne. Warum, warf ich ein, kommt dann erst die Beschäftigung mit den Wissensfächern? Warum wird dieselbe nicht über die Beschäftigung mit dem Schönen oder gar mit dem Guten und Heiligen gestellt? Das Wissen, sagte das Mädchen, ist etwas Eintöniges, man hört da nichts von edlen Taten, nichts von dem, was schön, gut, heilig ist, man strengt einfach

Digitized by Google

seinen Geist an, damit man etwas erforsche, oder nach und nach etwas lerne. Eine anwesende Frau fügte bei: die Wissenschaft lernt niemand, der nicht Lust dazu hat. Das Mädchen fuhr fort: Wir sollen wissen, wie es draußen zugeht, was an den Naturvorgängen schuld ist, weil das auch zur Bildung gehört und wir dadurch unser Fortkommen finden. Aber wir finden da kein gutes Beispiel; dieses Lernen ermahnt uns nicht zum Guten, nicht dazu, daß wir immer höher hinaufkommen, immer näher zu Gott. Höchstens, daß wir die staunenswerten Dinge bewundern, daß wir nicht in der bloßen Physik bleiben, sondern denken: Wem verdanken wir das? Was müssen wir tun, daß wir dieser unendlich weisen Einrichtungen würdig seien? Im Sinn des bloßen Unterrichts steht die Physik viel tiefer als die Betrachtung eines Gedichts. An einem Gedicht hat oft der Stumpfeste eine Freude. Hingegen wenn der Lehrer sagt: Erkläre mir den Wasserdampf! so haben die Schüler keine Freude daran. Die Schüler lernen da, weil's verlangt ist, und sind froh, wenn die Stunde vorübergegangen. Schreiben, Lesen, Rechnen lernt man, weil man das einmal braucht, um etwas verdienen zu können. Turnen, Stricken ist etwas ganz Niedriges; Turnen ist für die Gesundheit, Übung in der körperlichen Gewandtheit; Stricken ist etwas Nützliches, die Mädchen lernen es, daß sie auch etwas können; das sollten wir mit dem Lernen von Gott, von dem Guten, dem Schönen gar nicht vergleichen! —

Ich habe absichtlich zuerst hervorgehoben, daß die Rangordnung der Lehrfächer im pädagogischen Lehrplansystem die Anerkennung des Kindes, jedes Gemütes, das nicht durch Theorie, Gewohnheit oder Rücksicht gefangen ist, findet. Die Aussagen des Mädchens zeugen doch von einem gesunden Empfinden, wenn sie auch in manchen Punkten unvollkommen sind, wie namentlich in der Beurteilung des Werts der Wissensfächer. Aber auch selbst in solchen Punkten geben sie zu denken. Sie weisen darauf hin, daß es unter den Lehrfächern solche gibt, die allen Menschen zugänglicher sind, und solche, in welche nur der besonders dafür Begabte eindringen kann, wobei noch überdies der mächtige Einfluß des Geschlechts zur Geltung gelangt. Und diejenigen, die den Menschen allgemein näher liegen, sind gerade dieselben, welche auch im pädagogischen Lehrplansystem seiner Beachtung zuerst empfohlen werden: Religion, Geschichte, Kunst. Und diejenigen, die mehr nur den eigens dafür Veranlagten erreichbar sind, sind eben dieselben, welche auch im pädagogischen Lehrplansystem einen etwas abgerückten Platz einnehmen: die Erkenntnis bildenden Fächer: Naturkunde und Geographie; und die Fächer der Zeichen und Zahl: Sprache und Rechnen. Darin

Digitized by Google

kommt eine pädagogisch sehr wichtige Tatsache zum Ausdruck: Religion, Geschichte, Kunst, insonderheit die beiden erstgenannten, schließen vor allem das allgemein Notwendige der menschlichen Bildung, die Einpflanzung der idealen Denkweise, ein. Diese Tatsache weist weit über alle Pädagogik hinaus. Sie fordert zum Nachdenken über die letzten Fragen des Menschenlebens auf. Kommt in der leichteren Zugänglichkeit des Religiösen, Ethischen, Ästhetischen für den Menschen gegenüber dem Theoretischen nicht eine Veranstaltung der Vorsehung zur Offenbarung? Ist uns hier nicht ein Blick eröffnet in die weisheitsvolle ewige Ordnung im Reiche des Geistigen?

Der berührten Tatsache ist eine andere, vielleicht noch viel bedeutungsvollere zur Seite zu stellen: die Tatsache der Evidenz des ethischen Werturteils wie des ästhetischen gegenüber der nur relativen Gewißheit des theoretischen Erkenntnisurteils. In dem Gemütsurteil über gut-böse, schön-häßlich findet sich der Mensch schlechthin gebunden; er befindet sich unter dem Zwange einer inneren unentfliehbaren Notwendigkeit; die Aussage über gut-böse, schön-häßlich erwartet nicht erst von irgend welcher Seite her eine Bestätigung oder Rechtfertigung; sie ist in sich selber unbedingt gewiß. Wie anders bei der Erkenntnisaussage. In Bezug auf sie muß stets die Möglichkeit einer Berichtigung trotz aller Gültigkeit des Kausalgesetzes zugestanden werden. Neue Tatsachen, oder auch nur eine neue Verknüpfung der Tatsachen können dahin führen, daß das, was vielleicht durch Jahrhunderte bei der Erkenntnisaussage als gültig anerkannt wurde, sich als Irrtum darstellt. Alle Theorien gelten nur auf Zeit. Und es bleibt bei dem Spruche des großen Völkerapostels: Mangelhaft ist unser Wissen. Der Mensch, der sein Leben auf die ethische Beurteilung baut, auf die Werte, welche dieselbe ihm weist, baut auf einen Felsen, und Platzregen, Ströme und Winde haben seinem Lebensbau nichts an. Der dagegen, welcher sein Leben auf die veränderlichen Meinungen baut, baut auf Sand, und die Platzregen, Ströme und Winde bringen seinen Lebensbau zu Fall. Dieser zweiten Tatsache von der ethischen und ästhetischen Evidenz trägt nun abermals das pädagogische Lehrplansystem vollauf Rechnung: der werdende Mensch lernt in einem darnach geregelten Unterricht vor allem die Fundamente zu einem dauernden Lebensbau in den sittlichen Gedanken legen, welche unsere Religion und unsere Volksgeschichte einschließen, und diesem Lebensbau außerdem noch die Stützen geben, die die Gemütswelt unserer Dichtung, des deutschen Liedes, der Heimatkunst gewähren mag. Und das, was in seinem Wesen dem Flusse unterworfen, was in den Fragen und Entscheidungen des

Digitized by Google

Lebens uns nicht raten und führen kann, das Wissen, tritt hinter dem vorigen zurück. Die Tatsache der Selbstgewißheit des ethischen und ästhetischen Werturteils ist eine der bewundernswertesten oder vielleicht die bewundernswerteste aller Tatsachen, deren wir in unserem Bewußtsein inne werden können. Sie ist der unerschütterliche Pfeiler des pädagogischen Lehrplansystems.

Unter dem Banne dieser Tatsache steht das Kind, wenn es sich in seiner Einfalt über den Wert des verschiedenen Lernens äußert. Unter dem Banne dieser Tatsache steht aber auch der fortgeschrittenste tiefste Denker, wenn er der praktischen Vernunft den Primat zuerkennt vor der theoretischen, dem Gewissen vor dem Verstand. Unter dem Bann dieser Tatsache steht auch der erhabene Dichter, wenn er das Heil von einer ästhetischen Erziehung des Menschengeschlechtes erwartet, aber die Würde der Anmut überordnet. Die deutsche Schule hätte kein Recht gehabt, das Andenken an Kant und Schiller mitzufeiern, wenn sie der Denkweise Kants und Schillers in ihrer Veranschlagung des Werts der Lehrfächer widerstritte.

Unter dem Bann der Tatsache der ethischen und ästhetischen Evidenz vollzog sich und vollzieht sich noch immer alle geschichtliche Entwicklung der Menschheit. Was hat im Leben eines Volkes die höchste Bedeutung? Dessen religiöse und sittliche Anschauung. Die Vorstellungen eines Volkes von dem Wesen der Gottheit und den unzerstörbaren Gesetzen der Weltordnung offenbaren vor allem den Volkscharakter. Worin pflanzt sich die Menschheit wahrhaft fort? In ihren Edelsten, in den Persönlichkeiten von sittlichem Ernste und sittlicher Vorbildlichkeit. Jeder, der dauernd Fortwirkendes in der Geschichte geschaffen, vermochte das nur aus der Beseelung durch höhere Gedanken. Und woher stammt die immer mehr sich vertiefende und immer mehr sich ausbreitende Abweisung der mechanischen Welt- und materialistischen Lebensdeutung? —

Die Überordnung der religiösen, ethischen Interessen über alle anderen ist die Forderung des Christentums: Niemand kann zween Herren dienen. Ihr könnt nicht Gott dienen und dem Mammon. Suchet am ersten das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit. Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewänne, aber Schaden nähme an seiner Seele?

Jene Überordnung ist die Forderung der Taufe. Die Taufe schließt für die Erziehung auf dem Boden des Christentums die Verpflichtung ein, mitzuarbeiten an der Seele des einzelnen, auf daß dieser die Verähnlichung mit Jesu zu seinem Lebensgedanken mache und sich so Gott darbringe.

Digitized by Google

Das pädagogische Lehrplansystem steht also auf seinem eigenen Fundament. Das Fundament ist unerschütterbar. Es ist das ewige Gesetz der Vernunft selber. Es ist zugleich das Gesetz der Geschichte. Es ist das Gesetz der Religion.

Was stellt der Artikel dem pädagogischen Lehrplansystem entgegen? Die seither in Bayern geltende Rangordnung! Also bis zum 4. Schuljahre: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und etwas Singen; vom 4. Schuljahre ab: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen als notwendige und Haupt-Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Zeichnen und Singen als nur gemeinnützliche und Nebenfächer. Doch auch mit der überkommenen Zumessung an Zeit? In den ersten 3 Schuljahren für Religion etwa 3, für Sprache 12, Rechnen 6 Stunden und für Pflege der Erfahrung, des Umgangs keine einzige; späterhin im 4.–7. Schuljahr etwa in Religion 4, Sprache 10, Rechnen 6, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre je nur 1 Stunde? Was ist es nun mit der einleitenden Äußerung des Artikels, daß unsere Lehrpläne veraltet, reformbedürftig seien, jede den Fortschritten der allgemeinen Pädagogik, der Psychologie wie der speziellen Methodik entsprechende innere Weiterentwicklung im Leben der Schule einengen, dieses Leben vor der Berührung mit einer geklärten philosophischen Weltanschauung, vor der Beeinflussung durch die Errungenschaften auf geistigem Gebiet fast hermetisch abschlössen? Können diese Äußerungen auch nur im geringsten ernst genommen werden?

An der erreichten Stelle gibt die Kritik, die der Artikel übt, in besonderer Deutlichkeit ihr wahres Wesen kund. Wir haben früher gesehen, daß sie sich nicht einmal die Mühe nahm, dem, was ihrer Beurteilung vorgelegen, in seinem Sinne schlicht nachzugehen. Hier aber wirft sie alle Hülle ab: Das Herkommen entscheide! Das Herkommen ist die äußere Macht in der Schule. Hier wird ausdrücklich aller Pädagogik als Wissenschaft, allem pädagogischen Fortschritt, allem beruflichen Weiterstreben der Abschied gegeben. Hier werden ausdrücklich Ethik und Psychologie, die Grundlagen aller pädagogischen Theorie und Praxis, außer Geltung gesetzt. Seit 300 Jahren war es nach dem Artikel so in unseren Schulen, es bleibe in alle Zukunft so — bis zur großen Sintflut, die alles Alte begraben wird! Also für die Schule ist der erwünschte Zustand die Erstarrung; für sie gibt es keine Geschichte; d. h. keine Höherbewegung. Welche Anklage gegen alle, denen seit 300 Jahren — nach dem Artikel — das Heil der Schule anvertraut war, gegen die Verwalter der Schule, aber auch gegen den Schulstand selbst schließt doch diese Stelle ein!

Digitized by Google

Welche Anklage gegen den bayerischen Lehrerverein, der doch seit seinem Bestehen den pädagogischen Fortschritt auf seine Fahne geschrieben? Zum drittenmal zeigt sich der Artikel geschichtlich nicht orientiert. In Bayern selber herrschte vor etwa 100 Jahren noch eine andere Ansicht von der Anordnung der Lehrfächer; im Lehrplan für die bayerischen Schulen von 1804 waren die Lehrfächer nach den Gesichtspunkten geordnet: Gott, Mensch, Natur, Kunst, Sprache, Zahl und Maß; also beinahe, wie es das pädagogische Lehrplansystem verlangt. Die Revision dieses vortrefflichen Lehrplans von 1804 war ein Sieg der Reaktion, und für den durch die Reaktion geschaffenen Zustand tritt der Artikel ein! Er tritt also dafür ein, daß unsere Kinderwelt während der drei ersten Schuljahre in sehr wichtigen geistigen Ansprüchen nicht versorgt werde! Dafür, daß in den folgenden 4 Schuljahren die Fächer, auf denen das geistige Leben vorzugsweise und auch der Fortschritt in Sprache und Rechnen hauptsächlich beruht, Geschichte, Geographie und Naturkunde, ein armseliges Aschenbrödel-Dasein wie bisher weiterfristen! Dafür, daß die deutsche Dichtung, das deutsche Lied, die deutsche Kunst eigentlich wie Bettler vor der Schultüre stehen und vergeblich wahren Einlaß in die Stätte deutscher Jugendbildung begehren! Und dies alles, trotz der Hinweisung im Eingang auch darauf, daß die Schule durch die geltenden Lehrpläne gegen das Eindringen der die Zeit bewegenden Ideen und die Beeinflussung durch die Errungenschaften auch auf künstlerischem Gebiete nicht länger mehr abzuschließen sei! Wenn ich in irgend Einem Punkte alle Lehrenden Eines Sinnes hoffte, so war es der Punkt, daß endlich einmal mit dem pädagogisch so verhängnisvollen Übergewicht von Lesen-Schreiben-Rechnen in unseren Schulen gebrochen, den Realien ihr Recht auf höhere Einschätzung und ausgiebigere Pflege eingeräumt, mit der Forderung der Didaktik: Erst die Sachen — dann die Zeichen und die Zahl! Ernst gemacht, vom Anfang an das Ganze der Bildung ins Auge gefaßt und keine wesentliche Seite derselben dem Kind, am wenigsten dem aus dem vollen Leben uns zugebrachten Kind, vorenthalten werde. Da handelt es sich nicht um Schulmeinungen, sondern einfach um Grundforderungen der Didaktik, die jeder Lehrende, der das, was sein Name bedeutet, auch sein will, ohne allen Rückhalt anerkennen und unterstützen muß.

Es war mit ein Hauptstück in der pädagogischen Lebensarbeit Dörpfelds, den Realien die ihnen gebührende Achtung und Pflege im Schulunterricht zu erkämpfen und das verderbliche Übergewicht von Lesen, Schreiben, Rechnen in der kindlichen Bildung zu brechen.

Digitized by Google

Der Artikel zeigt, daß Dörpfeld in seinen didaktischen Forderungen noch auf lange ein Prediger in der Wüste sein wird.

Stärkere Gründe müßten, meint der Artikel, mit elementarer Kraft einsetzen, um die hergebrachte Ordnung der Lehrfächer umzustürzen. Die Pädagogik, erklärt damit der Artikel ausdrücklich, hat hier nichts zu sagen. Vernunft, Geschichte, Religion sind da machtlos. Machtlos? Ich habe ein besseres Vertrauen zu uns selber. Ich trage den Glauben in mir, daß eine so große Organisation, wie unser Lehrerverein, wenn sie sich auf den Boden innerer Arbeit für die Schule stellt, pädagogische Forderungen durchsetzt. — Ich habe aber vor allem ein felsenfestes Vertrauen zur Vernunft. Was die Vernunft rechtfertigt, kann menschliche Macht niemals in seinem Siegeslauf dauernd hemmen. — Ich habe weiter unerschütterliches Vertrauen zu dem Geist in der Geschichte. Die Geschichte schreitet fort und aufwärts, auch auf dem Gebiet der Bildung. Recht mag der Artikel haben: daß die Trägheit, die ebenso wie im Bereich der Materie auch im Bereich des Geistes der Bewegung entgegensteht, oft durch Gewalt überwunden werden muß: wie im Gebiet des Physischen durch mächtige Anstöße, so in dem des Geistigen durch starke Gemütskräfte, durch kraftvolle Willensäußerungen. Es war bei Jena, wo just das zusammenbrach, was nach dem Artikel in unserem Volk am erwünschtesten wäre: ein bloßer Nützlichkeitssinn, Sorge um äußeres Wohlsein, ohne Begeisterung und Aufopferung für höhere Gedanken. Da erkannte Preußens Genius, jene herrliche Königin Louise, und erkannten, die mit ihr waren, daß nur ein neuer sittlicher Geist die schmachvollen Knechtschaftsbande des fremden Eroberers zu brechen vermöchte, und jetzt kam auch in der Jugendbildung der neue Geist zu Ehren, der bis dahin einem dürftigen Nützlichkeitswesen hatte den Platz überlassen müssen. Und der neue Geist tiefernster Religiosität, glühender Vaterlandsliebe, männlichen Freiheitsstolzes und selbstlosester Hingabe brach die Fesseln des Korsen. Jena kann wieder kommen. Versteht Ihr nicht die Zeichen der Zeit? Habt Ihr die Mahnung nicht vernommen, die aus dem weltfernen Osten an unser Ohr erklungen? Habt Ihr aus den Geschicken versunkener Völker nichts gelernt? Warum fiel Athen? Was war die geheime Ursache vom Niedergang Roms? Und umgekehrt, was hat je und je wieder andere Völker in der Geschichte erhoben? Unser Volk? Was der Vater aller Geschichtschreibung schon erkannt hatte, was unser Dichterseher offenbarte, wird durch alle Zukunft bestehen bleiben. Mit einem rechtschaffenen, auf die Ideale gerichteten Geist werden die Völker dauern und blühen, mit einem

Digitized by Google

selbstsüchtigen, den Idealen abgekehrtem Sinn werden sie innerer und äußerer Unfreiheit anheimfallen und verlöschen. — Ich habe endlich, trotz allem, was da irre und unsicher machen könnte, die gewisseste Zuversicht zu dem Lebensgedanken des Christentums. Dieser Lebensgedanke ist mit allem, was wir in unserer Geschichte wahrhaft verehren, aufs innigste verbunden. Er beseelte je und je unsere großen Volksführer, er war der Stern unserer großen Lehrer, Weisen und Bildner. Er ist die Triebkraft in der Entwicklung unserer gesamten Kultur. Dieser Lebensgedanke, das bezeugt gerade die Gegenwart in ihrem Ringen der Geister, in ihren gewaltigen gesellschaftlichen Bewegungen, wird sich durch alle feindlichen Mächte vermöge seines inneren Lichtes und seiner inneren Herrlichkeit, immer breitere Bahn gewinnen, er wird sich selbst aus denen Werkzeuge bereiten, die anscheinend wider ihn stehen.

Die Ordnung der Werte, die im pädagogischen Lehrplansystem zum Ausdruck gelangt, muß jeder in sich herstellen, der auf Charakter, Persönlichkeit im Sinn der Ethik Anspruch machen will. Und ist er nicht in den Zeiten der Jugendbildung angehalten worden, jener Ordnung im eigenen Geistesleben zuzustreben, so muß er das in den Zeiten der späteren eigenen Fortbildung nachholen. Je vollkommener der einzelne in sich das System der Werte ausbildet, desto durchgebildeter ist er als Mann, desto mehr ist er in seinem Innern eins und desto folgerichtiger und beständiger ist sein Wollen und Handeln. (Schluß folgt.)

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Bericht über die Pfingstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik

Von Fr. Franke-Leipzig

Die 39. Jahresversammlung fand vom 21.—23. Mai in Chemnitz statt, wo der Verein im Jahre 1886 schon einmal getagt hatte, und wo seit dem Ende der siebziger Jahre ein rühriger »Herbartverein« besteht. Die Versammlung wurde in der Vorversammlung am 2. Pfingsttage abends von Herrn Lehrer Schmalfuß im Namen des Herbartvereins, am Dienstag früh von Herrn Lehrer Schiersand im Namen des «Pädagogischen Vereins« begrüßt. In der Vorversammlung gedachte der stellvertretende Vorsitzende, Prof. Just aus Altenburg, zunächst des am 10. Novbr. vorigen Jahres verstorbenen Prof. Theodor Vogt, der seit Zillers Tode (1882) den Verein als erster Vorsitzender geleitet hat. Als solcher hat er das Erbe Zillers bewahrt, bereichert und vertieft; ohne den Modeströmungen Konzessionen zu machen, ging er als ein »aufrechter Mann« den Weg, den die Sache selbst ihn wies. Zu seinen pädagogischen Überzeugungen gehörte es, daß der akademische Lehrer der Pädagogik ein Seminar mit Uebungsschule haben müsse. Nun mußte er 1882, als er das Vereinsamt antrat, erklären, daß es ihm aus vielfältigen Ursachen versagt geblieben sei, ein solches Universitätsseminar zu leiten. (Erläut. zum 14. Jahrb. S. 5.) So war ihm die Berührung mit Männern der verschiedensten pädagogischen Stände, mit ihren praktischen Arbeiten und Anliegen eine wohltuende und förderliche Ergänzung der unfreiwilligen Einseitigkeit des amtlichen Wirkens, und die Arbeit für den Verein wurde ihm neben letzterem zum Mittelpunkte seines Lebens. Der Nachruf konnte die Bedeutung des Mannes in die Worte zusammenfassen: Wir haben viel an ihm verloren.

Aus dem, was die Vorversammlung sonst noch vorbrachte, sei nur folgendes hervorgehoben. Die Zahl unserer Mitglieder ist nicht groß; daß aber die Zahl der Freunde unserer Gedankenrichtung weit größer ist, beweisen schon die landschaftlichen Vereinigungen in Thüringen, Rhein-

Digitized by Google

land-Westfalen, Süddeutschland, in Magdeburg-Anhalt usw. Ob das Fehlen derartiger Vereinigungen im Norden und besonders im Osten in den nationalen und konfessionellen Kämpfen seinen Grund habe?

Die Angriffe, die wir fortgesetzt erfahren und mit denen sich auch z. T. das Jahrbuch beschäftigt, sind uns eine willkommene Nötigung, unsere Lehren immer wieder zu prüfen, denn wenn wir das in der rechten Weise tun, so gelangen wir dabei auch zu größerer Klarheit über die Probleme selbst. Ohne solche fortgesetzte Selbstprüfung[1]) uns auf ganz bestimmte Kategorien Herbarts und Zillers festzulegen, wie manche uns zumuten, entspricht nicht dem Wesen unseres Vereins. Wir bemühen uns daher, uns mit allem, was sich lebenskräftig zeigt, auseinander zu setzen. Dabei zeigt sich freilich, daß wir für das, was als neu auftritt, vielfach mehr als bloße Anknüpfungspunkte in unserer heimischen Gedankenwelt finden; z. B. der Gedanke der Entwicklung, der z. T. in einseitiger Deutung das moderne Denken beherrscht, durchdringt unsere Lehre von den didaktischen Kulturstufen; die Bestrebungen, welche darauf gerichtet sind, Kunst und Erziehung zu vermählen, können wir hinweisen auf die ästhetische Anlage der Herbartschen Philosophie; die Betätigung der Hand ist in den pädagogischen Seminaren zu Jena und Leipzig längst gepflegt worden, ehe die heutige Bewegung dafür entstand.

Die Mitteilungen aus den lokalen Vereinigungen brachten vieles Bemerkenswerte. In Halle studiert man seit längerer Zeit Volkmanns »Lehrbuch der Psychologie« und hat dabei je länger je mehr empfunden, was für ein Kleinod wir in dem Werke besitzen. Es nötigt uns nicht, gegen neue Errungenschaften die Augen zu verschließen, gibt uns aber auch das, was den sonstigen neuen Arbeiten so sehr fehlt, nämlich die letzte, durch bloße »Erfahrung« gar nicht zu findende Antwort auf die Warumfrage. Eine merkwürdige Bestätigung dafür fand man in der Schrift von Möbius über die »Hoffnungslosigkeit aller Psychologie«, die im Vorwort die empirische Psychologie hoffnungslos nennt und der Genügsamkeit dieser Richtung entgegentreten will. Aus Berlin wird berichtet über ungünstige Erfahrungen, die man bei der Durcharbeitung von Wundts »Grundriß der Psychologie« gemacht hat. Die Metaphysik soll scheinbar ferngehalten werden, spielt aber als Irrlicht fortwährend herein. Über einen mehr geeigneten Weg, in Wundts Psychologie einzuführen, würde man gern Rat annehmen. Als Fortsetzung hat man Flügels Seelenleben der Tiere und darnach Herbarts Praktische Philosophie in Aussicht genommen. In der Pädagogischen Konferenz im Werratal (Themar, Meiningen, Koburg, Hildburghausen) hat man mit Wundts »Grundriß« ähnliche Erfahrungen gemacht, dagegen gefunden, daß durch Ziehens

[1]) Man vgl. die im 2. Jahrg. dieser Zeitschrift S. 298 f. angeführten Äußerungen Dörpfelds über die Notwendigkeit des »ehrlichen, aufrichtigen Selbstgerichts« (Gesammelte Schriften XI, S. 260 und »Leidensgeschichte« S. 292), auch über die zu Zeiten notwendige »Kopfwäsche« unter Freunden; ferner Zillers Bemerkung über die »Offenheit, wie sie unter Freunden herrschen muß«, Jahrb. VI, S. 284.

Digitized by Google

Psychologie manches in ein helleres Licht gesetzt wurde. Darnach will man zu Zillers »Grundlegung«, die schon einmal den Gegenstand gemeinsamer Arbeit gebildet hat, zurückkehren. — In Magdeburg ist man noch mit der Durcharbeitung der Logik von Strümpell beschäftigt. — Außerdem wurde von zeitgemäßen Einzelarbeiten berichtet. Am Schlusse faßte ein Mitglied die Zeitlage in den Satz zusammen, daß der wahrhaft ethische Geist allenthalben einziehe, sei das Nötigste!

Die gesamten Verhandlungen wurden durch den stellvertretenden Vorsitzenden geleitet; in der geschäftlichen Sitzung am Ende des zweiten Tages wurde Herr Prof. W. Rein-Jena auf Vorschlag des Vorstandes zum 1. Vorsitzenden gewählt.

Der beschlossenen Tagesordnung gemäß begann die wissenschaftliche Arbeit am Dienstag mit Zilligs Abhandlung: Darf der Altruismus zur Grundlegung des Bildungsideals und damit des Lehrplans für die Volksschule genommen werden? Der Verfasser will damit einen Beitrag »zur Kritik der Grundlegung des sozialpädagogischen Gedankens« liefern, und zwar in dem vorliegenden Teile der Arbeit vom Standpunkte der Ethik aus. Als Vertreter der altruistischen Lehre in der Lehrplantheorie betrachtet er Kerschensteiner. Dieser wiederum stützt sich theoretisch auf Theob. Ziegler und Höffding und im letzten Grunde auf naturwissenschaftliche Theorien, die ihre schärfste Ausprägung bei Comte gefunden haben; in historischer Hinsicht verweist er auf einen bayrischen Schulerlaß aus dem Jahre 1803 und veranlaßt damit den Verfasser, im Eingang der Abhandlung einen Blick auf die einschlägigen Gedanken des Revolutionszeitalters (Holbach, Danton, St. Just u. a.) zu werfen. In der Besprechung wurde zunächst in Hinsicht auf das altruistische Bildungsideal (brauchbare Staatsbürger, Tätigsein für das Gemeinwohl) geltend gemacht: Wir bestreiten an sich gar nicht, daß brauchbare und tätige Staatsbürger erzogen werden sollen; und von der andern Seite streitet uns vielleicht kein Pädagog ab, daß zur »Charakterstärke« zu erziehen sei. Aber das zweite Ziel faßt mehr das ins Auge, worin jeder mit den anderen übereinstimmen soll, es sieht mehr auf das Unwandelbare, Ewige in der Bestimmung des Menschen; die Sozialpädagogik dagegen hat mehr die zeitlich bedingten, also wandelbaren konkreten Züge des Bildungsideals im Sinne. Stellen wir nun die Frage so: Wie wird der sittlich starke Mensch ausgerüstet für die jeweilige Epoche? — so werden wir uns in praktischen Dingen von der andern Richtung selten zu trennen nötig haben, sondern erst bei der letzten Begründung auseinandergehen. Dem wird aber entgegengehalten, daß das altruistische Fundament, wenn man folgerichtig darauf baut, doch zu wesentlich anderen praktischen Ergebnissen führt, selbst wo der äußere Schein es nicht gleich verraten sollte. Ob man die Bildung aus dem Gesichtspunkte des Nutzens oder der Persönlichkeit ansehe; ob man die Leistung an sich oder die Gesinnung, aus der sie vollbracht wird, als das Erste und Wesentliche betrachte; ob man Wissensübermittlung oder Interesse (im Sinne der Pädagogik Herbarts) erstrebe, sei ein fundamentaler Unterschied, und es sei eine Aufgabe gerade unserer Richtung, diesen tiefen Riß vor Verschleierung zu bewahren. Denn obwohl wir mit vielen Personen,

Digitized by Google

die diesen Riß nicht sehen und nach ihrem unverdorbenen Gefühl handeln, praktisch übereinkommen, so kann doch auch eine falsche, minderwertige Theorie die schlimmsten praktischen Folgen haben. Die altruistische Pädagogik will, indem sie unmittelbar auf Leistungen ausgeht, den zweiten Schritt vor dem ersten tun; wir wollen zuerst sittliche Persönlichkeiten bilden, also Menschen, die etwas Rechtes sind. Ein solcher aber wird gerade diesem seinem Wesen gemäß nicht dabei stehen bleiben, das sittliche Ideal bloß in sich zu verwirklichen, sondern es auch um sich her zu verkörpern suchen; daraus entstehen dann die gesellschaftlichen Ideale, wie sie in der Herbartschen Ethik vorgezeichnet sind, von der Rechtsgesellschaft an bis zur umfassendsten und höchsten, der »beseelten Gesellschaft« hinauf.

Damit ist schon manches mitgeteilt, was erst bei dem dritten Diskussionspunkte, der ethischen Stütze der Sozialpädagogik, vorgebracht wurde. In betreff der historischen Stütze, die Kerschensteiner für seine pädagogische Lehre bei der Aufklärungszeit sucht, wird darauf hingewiesen, daß »Aufklärung« an sich nach der Idee der Vollkommenheit ein wertvolles Ziel bezeichne. Aber es ist ein großer Unterschied, ob man dabei an Kant oder an die französischen Philosophen denkt. Kant kam es an auf eine Hebung der Denkungsweise, und die wahre Aufklärung ist nicht bloß Vollkommenheit in einem bloß ästhetischen Sinn, sondern sie soll den qualitativen ethischen Ideen dienen. Also nicht bloß größere und bessere Machtmittel gilt es zu ersinnen, sondern ein Fortschritt liegt darin erst, wenn dieselben in den Dienst aller ethischen Ideen treten. Die französische Philosophie dagegen hat nur die naive Denkungsweise zerstört, ohne etwas Höheres an die Stelle zu setzen. (Hier würde ein späterer Teil der Abhandlung Zilligs, der die Frage vom Standpunkte des nationalen Ethos aus behandeln sollte, einzusetzen haben.) — Im folgenden galt es, die wahre sittliche Hingabe an andere, das Wohlwollen, von dem altruistischen »Trieb« scharf zu scheiden, und das führte die Diskussion z. T. auf das Seelenleben der Tiere. Es wurde aber mit Recht wiederholt hervorgehoben, daß die theoretische (psychologische) Betrachtung des Gegenstandes nur zulässig sei, insoweit man sich mit einer Denkweise auseinandersetze, welche die praktische und die theoretische Seite (beide Ausdrücke im Sinne Herbarts genommen) vermenge.

Nachdem diese Fragen die Versammlung bis über 11 Uhr beschäftigt hatten, kam nach einer kurzen Pause Thrändorfs Arbeit: »Über den erzieherischen Wert der systematischen Glaubens- und Sittenlehre« an die Reihe. Der Verfasser hat seiner persönlichen Erfahrung gemäß zunächst den Seminarunterricht im Sinne, der aber, wenn er falsche Bahnen geht, auch ungünstig auf den Volksschulunterricht wirken und seinerseits selbst wiederum das Ergebnis einer falsch angelegten Unterweisung sein kann. Der Vorsitzende gliederte die Diskussion nach den drei Fragen: I. Welche Aufgabe hat der Religionsunterricht im Seminar? II. Ist die systematische Glaubens- und Sittenlehre geschickt zur Lösung dieser Aufgabe? III. Inwiefern ist die Kirchengeschichte (im Sinne des Verfassers betrieben!) besser dazu geschickt? Zu der ersten Frage wurde

Digitized by Google

einerseits bemerkt, daß sich die Aufgabe an sich noch bestimmter hätte aussprechen lassen; anderseits daß die Seminare zugleich eine Anschauung des trefflichsten Unterrichts bieten müßten. Hinsichtlich der zweiten Frage wurde die Meinung laut, der sächsische Plan für die Realgymnasien sei vielleicht nicht soviel besser als der Seminarlehrplan, wie der Verfasser meine, oder er werde wenigstens in der Praxis nicht so günstig ausgenützt, und umgekehrt ließe der Seminarlehrplan vielleicht mehr richtigen Betrieb zu, als der Verfasser einräume. Hierzu wurde dann die Stundenverteilung mitgeteilt und außerdem darauf hingewiesen, daß der Verfasser seine Ansicht den Seminarlehrern schon 1901 in den »Pädagogischen Blättern« bekannt gemacht und noch keinen ernstlichen Widerspruch erfahren habe. Wie nun die Seminarordnung nur die alten Zustände im wesentlichen konserviert hat, so bekämpft der Verfasser zwei alte Irrtümer. Erstens: Hauptsache ist ihm nicht die Aneignung eines bestimmten religiösen Wissens, sondern Erregung des religiösen Interesses; also sind nicht fertige Urteile zu überliefern, was wir auf allen Gebieten bekämpfen (und immer noch bekämpfen müssen). Zweitens: Der Glaube ist ihm nicht Aneignung bestimmter Lehrsätze, sondern inneres Leben — und inneres Leben ist auch das selbsterworbene Wissen, zu dem wir dem Zögling verhelfen wollen. An dem Übel der fertigen Überlieferung leide aber anscheinend noch fast ganz Deutschland. Der religiöse Radikalismus, der dadurch erzeugt wurde, ist auch nur ein Zweig an dem ganzen Stamme des Radikalismus, und dieser ist die Frucht einer Lehrweise, welche dem Lernenden das höchste und beste zwar überliefert, aber nicht lieb gemacht hat. Darauf hat sich aber die Abhandlung nicht eingelassen. Die Kirchengeschichte, wie sie sich der Verfasser betrieben denkt, verfährt mit den religiösen Fragen ähnlich wie mit den ethischen Urteilen. Das Kind sieht an anderen Personen, auch an erdichteten oder geschichtlichen, eine wohlgefällige oder mißfällige Handlung, es erwirbt mit der eigenen Gefühlsregung eine innere Erfahrung, kommt zu einem Urteil und wendet es endlich auf sich zurück. So beschäftigt sich der Seminarunterricht mit geschichtlichen Personen, die Zweifel fassen, hegen, überwinden. Daran wachsen die eigenen Glaubensüberzeugungen heran, aber meist nur ganz allmählich, so daß der systematische Abschluß lange warten muß, wenn er im richtigen Verhältnis zum ganzen Unterricht bleiben will. Für solchen Unterricht kommt vieler Stoff, der fachwissenschaftlich als »Kirchengeschichte« gilt, gar nicht in Frage; die Schulwissenschaft muß wohl ihr Material überhaupt der Fachwissenschaft entnehmen, aber dabei nach ihren eigenen Gesichtspunkten auswählen. Insbesondere gilt hier die Frage: Was ist Erzeugnis einer schöpferischen Zeit? Was hat Epoche gemacht? — In allen Hauptgedanken war man mit dem Verfasser einig.

Schwieriger ist es, über den dritten Gegenstand kurz zu berichten: Fack über Meßmers Kritik der formalen Stufen. Die Diskussion begann am ersten Tage, wurde am folgenden Tage fortgesetzt und dauerte im ganzen über drei Stunden. Man besprach zuerst Meßmers Kritik der einzelnen Schritte der Zillerschen Norm und darnach die beiden »Stand-

Digitized by Google

punkte«, welche nach Meßmer seinem eigenen und dem Zillerschen Verfahren zu Grunde liegen.

Zunächst gesteht er der Analyse keine Berechtigung zu. Aus den zahlreichen Bemerkungen hierzu sei nur hervorgehoben, daß kein Grund vorliegt, Wundts engeren Begriff der Apperzeption durchaus anzunehmen. Fack, der dem Kritiker die Vieldeutigkeit des Ausdrucks bei Herbart usw. zugibt, sagt doch auch, daß diese Vorgänge etwas Gemeinsames haben. Die Gründe für die analytische Vorbereitung aber hat Meßmer nicht beseitigt.

Die Synthese hat nach ihm ebenfalls keine Berechtigung, weil Neues auch auf den folgenden Stufen geboten werde. Hier ist es besonders der Begriff der »Anschauung«, welchen Meßmer glaubt klarlegen zu müssen. Man müsse neben den Teilvorstellungen auch die Erkenntnis gewisser Beziehungen zwischen denselben zur Anschauung und damit zu dem Neuen rechnen. Beziehungen kommen nun zum Ausdruck in Urteilen. Folglich hängt damit für Meßmer gleich zusammen, daß auch die Assoziations- und die Systemstufe kein Recht auf Sonderexistenz haben. Sie sollen ja nach Ziller das Allgemeingültige und Notwendige aus dem neuen Unterrichtsstoff ermitteln, und diese Erkenntnisse erscheinen in der Form von Urteilen. Daß er nun weiter glaubt darlegen zu müssen, der Begriff bilde sich erst auf Grund von Urteilen, beweist wie vieles andere, daß er die Herbart-Zillersche pädagogische Literatur kaum kennt. (»Er kennt nur Wiget und Lange«, meinte im Vorbeigehen ein Redner; und man muß natürlich hinzudenken: auch diese versteht er notwendig ungenügend, denn die beiden sind nicht die Bahnbrecher, sondern spätere Glieder einer langen Reihe von Arbeitern.) Dörpfeld hat die »schulmäßige« Bildung von Begriffen aus Urteilen 1877 gezeigt; er kennt auch eine Begriffsbildung »im Vorbeigehen«, die auf die vollständige Vorführung aller Einzeldinge verzichten muß. Eine Abhandlung von Wilk im 29. Jahrbuch (1897) hat die Begriffsbildung an einem Gegenstand ausführlich besprochen; und die ganze Klasse der ethischen und ästhetischen (Elementar-)Urteile sind nicht allgemeine Urteile und werden ihrem Wesen nach zunächst nur auf einen Fall hin ausgesprochen. Weiteres aus diesem Abschnitt der Besprechung soll hier nicht mitgeteilt werden.

Man kam auch dem Kritiker nicht etwa näher, als man zuletzt den objektiv-wissenschaftlichen Standpunkt, den er selber einnehmen will, von dem subjektiv-psychologischen Standpunkt, den er der Zillerschen Didaktik zuschreibt, nebeneinander hielt. Wir betrachten das Seelenleben als ein Ganzes und sehen darauf, wie ein Gebilde aus dem andern entsteht und in ein anderes übergeht. Dem ganzen Umkreise des Möglichen gegenüber aber verfolgen wir das Eine Ziel der Persönlichkeitsbildung, das uns die Ethik aufstellt und dem die Logik und die Ästhetik Ergänzungen beifügen. Hingegen denken sich Meßmer u. a. das Seelenleben noch immer wie in drei Gebiete zerlegt; für Verstand, Gefühl und Wille gibt es drei »normierende« Wissenschaften: Logik, Ästhetik und Ethik. Daraus folgen für diese Ansicht auch drei Unterrichtsaufgaben, die einander nichts angehen, und von denselben wollte Meßmer in seiner Schrift nur das logische

Digitized by Google

Gebiet behandeln. Dabei wird aber sowohl der Logik als auch der Psychologie eine etwas andere Aufgabe zugewiesen, als es bei Herbart geschieht, und so ist es kein Wunder, daß die beiden »Standpunkte« nicht so verschieden sind, wie er es darstellt, sondern anders verschieden. Er seinerseits nimmt an, die Logik denke immer richtig, und die Funktionen des Denkens lägen im Menschen, auch in dem Kinde, gleich bereit; er glaubt, die wissenschaftliche Arbeit sei die Norm für den Unterricht. Um dieser Ansicht zu zeigen, wie sehr sie sich von der tatsächlichen Wahrheit entfernt, schlägt man vor, einzelne wirklich gehaltene Lektionen mit allen Schwierigkeiten, die sich einstellten, und mit den Um- und Auswegen, die man einschlagen mußte, zu veröffentlichen. Meßmer, der durch seine Forderungen diese Schwierigkeiten noch sehr vermehrt, fordert nun aber auch ganz folgerecht, nicht der Schüler solle das Wertvolle aus einer Einheit hervorheben oder das Einzelne verknüpfen, sondern der Lehrer solle es tun — der alte Aberglaube an die Macht der Worte! So deckt diese kritische Betrachtung einen ähnlichen logisch-psychologischen Positivismus auf wie die Zilligsche Betrachtung einen ethisch-sozialen; und die dogmatische Überlieferung der Glaubens- und Sittenlehre, gegen die sich Thrändorf wendet, ist nur ein einzelnes Beispiel zu dem ersteren.

Daneben liefen noch Erörterungen her, ob Zillers Durcharbeitungsnorm alle nötigen Arbeiten verzeichne[1]) und wie sich Herbarts Maßnahmen dazu verhalten. Auch der damit zusammenhängende Begriff der »methodischen Einheit« hätte noch einer Erörterung bedurft, da Meßmer auch hiervon eine sehr unzureichende Auffassung zeigt. Doch die Zeit!

Der letzte Gegenstand war nun Justs Abhandlung über den darstellenden Unterricht. Die Diskussion brachte zunächst mehrere Versuche, die im Eingange der Abhandlung gegebene kurze Übersicht der Unterrichtsformen weiter zu gliedern oder auch noch zu vereinfachen. Das Wie und Warum läßt sich aber in der Kürze kaum zeigen. Das Hauptinteresse wandte sich dem letzten Teile der Abhandlung zu, welcher die von Ziller eingeführte Gesprächsform gegen neuere Angriffe verteidigt. Man betrachtet sie jetzt als »Krone des Unterrichts«, als die »höchste Kunstform«, während Ziller das, was Just jetzt darbietenden

[1]) Meßmer sagt nämlich in seinen »Grundlinien« S. VIII, er habe »zwei Jahre lang nach diesem Schema« unterrichtet, und es sei ihm dabei stets aufgefallen, »daß die Vorgänge des Lernens sehr viel mehr Rücksichten verlangen, als sie in den formalen Stufen formuliert sind.« Das gibt eine Art Schlüssel dafür, daß seine Kritik so ausgefallen ist: Er hat Zillers Verfahren nur als ein äußerlich empfangenes Schema kennen gelernt und nicht, wie ein Redner ausdrücklich hervorhob, von innen her erfaßt und widerlegt. Die Wundtsche Philosophie aber, durch die er dann die methodischen Probleme etwas zu rasch zu lösen suchte, hat den didaktischen Trieb, den er, wie er selbst erzählt, besitzen mag, irre geleitet. Die Art, wie er die »Forschungs- oder Entwicklungsmethoden der Wissenschaft« gegen die Zillersche Methodik ausspielt, wäre aber ein geeigneter Anlaß, die Auseinandersetzung mit ihm fortzusetzen, denn von da aus ist der Weg der pädagogischen Methodik verhältnismäßig leicht zu finden.

Digitized by Google

Unterricht nennt, als Hauptform betrachtete und erst gegen Ende seines Lebens mit der darstellenden Form Versuche anstellte. (Erläut. zum 13. Jahrb., 1881.) Ob hierbei Analytisches und Synthetisches (Altes und Neues) ineinander verflochten oder ob das erstere wie bei dem darbietenden Unterricht für sich vorausgenommen werden sollte, darüber standen sich zwei Meinungen scharf gegenüber. Hinsichtlich der Gebiete, auf welche die darstellende Form anzuwenden sei, sei nur noch der Gedanke hervorgehoben, daß viele Gedichte, die jetzt oft in ganzen Sammlungen darnach behandelt werden, gar nicht als Gegenstand einer ganzen Einheit, sondern nur als Teil einer solchen gelten können; dann erscheint diese Form meist ganz von selbst als unmöglich.

Damit war die Zeit soweit abgelaufen, daß die Besprechung der beiden nicht vollendeten Arbeiten des Jahrbuches (über dramatische Lektüre und über den Berliner Lehrplan) der nächsten Versammlung überlassen werden mußte. Der Berichterstatter fühlt seinen Aufzeichnungen gegenüber lebhaft, wie lückenhaft vorstehende Mitteilungen sind, und verweist ausdrücklich auf die »Erläuterungen«, welche den vollständigen Bericht bringen werden. — In der nun folgenden geschäftlichen Sitzung wurde als Ort der nächsten Versammlung auf eine freundliche Einladung hin Magdeburg in Aussicht genommen.

2. Zur Ableitung der Temperamente

Von J. F. Thoene-Cöln

In der neueren Psychologie hat der Temperamentsbegriff viel von seinem früheren Ansehen eingebüßt. Sigwart schlägt in seiner »Logik« vor, die Wissenschaft solle sich am besten dieser oft umgedeuteten und veralteten Bezeichnungen begeben. Allerdings hat der Sinn der einzelnen Termini oft gewechselt, dürfte aber doch jetzt als feststehend angesehen werden, abgesehen davon, daß manche Begriffe der Naturwissenschaften und der Medizin ein gleiches Schicksal gehabt haben. Es ist ferner richtig, daß die den vier Namen zu Grunde liegende medizinische Theorie längst der Geschichte angehört. Die weitaus größere Zahl der Menschen hat zudem kein ausgeprägtes Temperament, sondern hält in dieser Beziehung eine stets ziemlich gleiche Mitte. Aber wenn man versucht hat, die Geisteskrankheiten als Übertreibungen der Temperamente, mithin diese als Vorstufen zu jenen hinzustellen, so findet nur das sanguinische und das melancholische Temperament ein Analogon in den Exaltionszuständen der Manie und den Depressionszuständen der Melancholie. Die beiden anderen haben kein Analogen (denn das cholerische kann nur in einer Methapher mit dem Größenwahn und das phlegmatische mit der Paralyse verglichen werden), zudem pflegen die Geisteskrankheiten meist in bestimmter Reihenfolge ineinander überzugehen und bei Melancholie und Manie findet oft sogar ein periodischer Wechsel statt. Im normalen Geistesleben hat der Temperamentsbegriff noch immer seine Berechtigung, die historische Klassifikation der Charaktere findet tatsächlich in der Er-

Digitized by Google

fahrung ihre Bestätigung, wie denn auch Wundt diese Lehre noch aufrecht hält.

Es ist gar nicht einmal nötig, die traditionelle Vierzahl der Temperamente und den polaren Gegensatz je zweier derselben mit den vier Empedokleischen »Elementen« zu vergleichen, um zu erkennen, daß wir es hier wie dort nur mit Kombinationen von zwei Gegensätzen, bei den Temperamenten also mit solchen von entgegengesetzten Charakterzügen zu tun haben. Man hat einfach Charakterzüge herausgehoben und dann nach den Regeln der Mathematik die möglichen Kombinationen gebildet. Der Unterschied von flacher und tiefgehender, schwacher und starker Gemütserregung würde schon eine Vierzahl ergeben; in dieser Weise deduziert Wundt die Temperamente. Höffding weicht von ihm dadurch ab, daß er statt zwei drei independente Variabeln im Charakterleben annimmt, wodurch er natürlich die herkömmliche Vierzahl der Temperamente überschreitet. Es fragt sich aber, ob man es in Zusammenstellungen wie »dunkel, stark und schnell«, wie sie Höffding auf diese Weise z. B. bekommt, tatsächlich mit independenten Variabeln und somit überhaupt mit in sich möglichen Kombinationen zu tun hat. Uns wenigstens scheint sich (vergl. unten) aus schneller Gemütsbewegung gerade eine heitere und nicht eine dunkle Stimmung zu ergeben.

Wundt sowohl wie Höffding faßt aber das Temperament als Gemütszustand auf. Dies ist die fast allgemeine Anschauung der Psychologen. Schon die Termini, die Hellwig (»Die vier Temperamente bei Kindern«), allerdings nach dem Vorgange Kants, einführen will (»hochsinniges«, kaltsinniges«, »frohsinniges« und »trübsinniges« Temperament) zeugen dafür. Hagemann führt in seiner Logik als Beispiel für eine (formal) fehlerhafte Definition als Begriffsbestimmung des »Temperaments« an: »Die aus Spontaneität und Irritabilität resultierende psychische Proprietät eines Naturindividuums«, verlegt also gleichfalls die Temperamentsunterschiede in die Sphäre des Gemütes. Hiermit deckt sich auch die Anschauung des gewöhnlichen Lebens. Aber diese Auffassung scheint doch etwas zu eng; man hat das ganze psychische Leben zu berücksichtigen, alle seine drei Grundrichtungen, Erkennen, Fühlen, Streben, nicht bloß den einen Teil des Gemütes, d. h. die Zusammenfassung von Fühlen und Streben. Schon darum vermag Wundts Ableitung nicht alle Ansprüche zu befriedigen. Das Erkennen hätte auch mit berücksichtigt werden müssen. Zunächst ist es tatsächlich im Seelenleben das Ursprüngliche, auf das das Fühlen und Streben erst folgt. Jedes psychische Erlebnis ist entweder selbst Vorstellung oder hat eine solche zur Grundlage; Fühlen und Streben lehnt sich immer erst an einen Vorstellungsinhalt an. Darum sind die temperamentären Eigenheiten des Fühlens und Strebens erst aus solchen des Erkennens abzuleiten und können keineswegs als ursprüngliche Daten aufgefaßt werden. Zweitens sind auch tatsächlich nach Hellwigs richtiger Bemerkung Musiker, Künstler, Sprachentalente, Poeten u. a. durchweg Sanguiniker, dagegen Mathematiker und Philosophen meist Melancholiker, selten umgekehrt. Für das konträre Fach sind sie »weniger beanlagt«. Gerade der

Digitized by Google

Unterschied von guter und schwacher Beanlagung ist für die psychische Verschiedenheit der einzelnen Individuen so charakteristisch, daß er notwendig in einer Theorie der Temperamente mit berücksichtigt werden muß. Allerdings darf man auch in dieser Richtung nicht einseitig werden, wie z. B. Carus die Kulturvölker der alten Welt zunächst zwar nur geographisch, dann aber auch intellektuell in Tages-, Nacht- und Dämmerungsvölker einteilen wollte.

Von einer »Theorie« der Temperamente muß also verlangt werden

1. daß sie sämtliche Geistesrichtungen, Erkennen, Fühlen, Streben, in gleicher Weise berücksichtigt;

2. nicht von den historischen Temperamenten, sondern von einzelnen nicht weiter zerlegbaren Charakterzügen ausgeht. Solche sind auf dem Gebiete des Strebens: starke und schwache Aktivität; auf dem des Fühlens: Vorherrschen von Lust und Vorherrschen von Unlust, während das Erkennen eine doppelte Unterscheidung zuläßt: a) quantitativ: rascher Vorstellungswechsel (d. h. viele Vorstellungen im gleichen Zeitraume) und das Gegenteil, b) intensiv: intensive geistige Verarbeitung dieser Vorstellungsmassen und das Gegenteil. Daß die Schnelligkeit des Vorstellungsverlaufes wesentlich durch die Blutbeschaffenheit sowie durch ähnliche körperliche Gründe bedingt ist, setzen wir voraus. Das gleiche gilt von der Verschiedenheit des intensiven Moments. Mehr als diese acht Kategorien lassen sich nicht gut aufstellen;

3. daß man diese einzelnen Charakterzüge dadurch zu den einzelnen Temperamenten zusammenstellt, daß man die zusammengehörenden kausal auseinander ableitet, ausgehend von denen des Erkennens als den ursprünglichen, und

4. die verschiedenen Äußerungsweisen der Temperamente im gesellschaftlichen Verkehr mit ihren hier zu Tage tretenden Eigentümlichkeiten als Folgeerscheinungen ihrer inneren Konstitution (d. h. ihres spezifischen Erkennens, Fühlens und Strebens) auffaßt.

Beginnen wir mit einer Kombination der Erkenntniseigentümlichkeiten. Ihrerseits resultieren diese direkt aus körperlichen Bedingungen. Da es sich widersprechende Kombinationen nicht gibt, so sind 4 möglich:

1. Quantität	2. Quantität	3. Quantität	4. Quantität
Intensität,	Intensität,	Intensität,	Intensität.

Sperrdruck bedeutet starkes Hervortreten der betr. Eigenschaft, gewöhnlicher Druck schwaches. Auffallend ist, daß 1. die Zahl dieser möglichen Kombinationen mit der historischen Zahl der Temperamente übereinstimmt, und 2., wie die Erfahrung zeigt, sich tatsächlich je eine dieser vier Kombinationen, und zwar genau diese und keine andere, bei jedem der vier Temperamente findet, nämlich der Reihenfolge der Zahlen entsprechend beim cholerischen, phlegmatischen, sanguinischen und melancholischen. Unsere These geht nun dahin, daß das Fühlen und Streben in der Weise vom Erkennen abhängt, daß der Quantität des letzteren das Fühlen (rascher Vorstellungsverlauf: Lust, langsamer: Unlust) und der Intensität (genauer genommen der Größe des erzielten Erkenntnisresultates; siehe unten) das Streben entspricht (starke In-

Digitized by Google

tensität: starke Aktivität, schwache: schwache). Der Grund für das erste ist ein physiologischer. Die beim Erkennen in Anspruch genommenen körperlichen (namentlich zentralen) Organe ermüden bei langer Anspannung und seltenem Wechsel, und diese Ermüdung erzeugt einen im Gemeingefühl untergehenden und durchweg nicht auffallenden chronischen Unlustzustand; umgekehrt bei schnellem Wechsel. Der Grund für das letzte ist ein rein psychologischer: intensives Erkennen hat auch intensives Streben zur Folge und umgekehrt. Demnach sollte man zunächst erwarten:

1. cholerisch:	2. phlegmatisch:	3. sanguinisch:
Lust,	Unlust	Lust
starke Aktivität	schwache Aktivität	schwache Aktivität

4. melancholisch:
Unlust
starke Aktivität.

Das stimmt aber nicht mit der Erfahrung überein, vielmehr zeigt diese folgendes:

1. (neutral),	2. (neutral),	3. Lust,	4. Unlust,
starke Aktivität,	schwache Aktivität,	(neutral),	(neutral),

d. h. Fühlen und Streben sind bei den einzelnen Temperamenten nicht gleichmäßig ausgebildet, sondern meist herrscht entweder das eine oder das andere mit je einem seiner Gegensätze vor. Es gibt Gefühls- und Willenstemperamente. Der Choleriker ist recht energisch, aber gegen Lust und Unlust ziemlich indifferent, der Phlegmatiker gleichfalls, dabei aber recht apathisch und energielos. Sanguiniker und Melancholiker sind weder energisch noch energielos, dagegen inkliniert der erstere zu andauernder physischer Lust, befindet sich vom Erwachen des Selbstbewußtseins bis zum Tode nur in einem einzigen angenehmen Taumel, während umgekehrt der Melancholiker andauernd in Unlust versenkt ist, wie der Trübsinn ja gerade nach außen das charakteristische Merkmal dieses Temperamentes abgibt.

Eine Vergleichung unserer letzten Übersicht mit der der Erkenntniszustände zeigt, daß bei gleicher Quantität und Intensität des Erkennens das Streben, bei ungleicher das Fühlen den Ausschlag gibt, scheinbar wenigstens, denn gerade diese Tatsache (es ist nur eine praktische Regel, keine kausale Begründung, wie man sofort sieht) gibt den Fingerzeig zur Lösung des anscheinenden Widerspruchs.

Der Sanguiniker nimmt viel auf, verarbeitet dieses Viele aber schlecht, der Melancholiker nimmt wenig auf, verarbeitet dieses Wenige aber gut; das Produkt der geistigen Tätigkeit ist offenbar in beiden Fällen das gleiche. Da von diesem Produkt nun die Stärke der Aktivität abhängt, so werden Sanguiniker und Melancholiker in dieser übereinstimmen und sich lediglich durch ihre Stellung zum Gefühl unterscheiden. Diese letztere hängt aber von der Menge der Aufnahme ab und ist somit bei beiden verschieden. Es kommt nun nur noch darauf an, zu zeigen, daß die Größe der Aktivität, die bei beiden gleich ist, tatsächlich eine Neutralität zwischen Viel und Wenig ist. Bedenken wir: Der Choleriker nimmt viel auf und verarbeitet dieses Viele auch gründlich, der Phlegmatiker nimmt

Digitized by Google

wenig auf und verarbeitet dieses Wenige auch schlecht. Bilden wir wieder die Produkte und vergleichen diese mit den obigen Produkten bei Sanguiniker und Melancholiker, so nehmen diese letzteren tatsächlich eine Mittelstellung zwischen beiden ein. Für den Fall nun, daß sich zeigen ließe, daß beim Choleriker und Phlegmatiker das Fühlen gegenüber dem Streben aus irgend einem Grunde ganz zurückträte, würde tatsächlich, wie es die Erfahrung verlangt, der Unterschied der beiden Temperamente einzig auf seiten des Strebens liegen (unter ungefähr neutralem Verhalten des Fühlens). In der Tat zeigt sich, daß bei Choleriker und Phlegmatiker die beiden Produkte, von denen das Streben abhängt, Quadratgrößen bilden (insofern hier entweder Großes mit Großem oder Kleines mit Kleinem multipliziert wird) gegenüber den Aufnahmequantitäten, von denen das Fühlen abhängt, als einfachen Größen. Dies war beim Sanguiniker und Melancholiker nicht der Fall. Demnach wird beim Choleriker und Phlegmatiker das Streben unter nahezu völliger Ausschaltung des Fühlens allein den Ausschlag geben.

Soweit über das innere psychische Leben der einzelnen Temperamente; was nun ihre Äußerung gegenüber der Mitwelt (die Vertreter der einzelnen Temperamente als Gesellschafter) betrifft, so resultiert dies aus den vier letztgenannten Kategorien des Gemütes und zwar:

Beim sanguinischen und melancholischen Temperamente geben wir eine genauere Entwicklung:

Die von Schopenhauer versuchte Einteilung der Menschen nach ihrem Temperamente in »Eukoloi« und »Dyskoloi« dürfte sich so ziemlich mit der in Gesellige und Ungesellige decken, aber sie ist nicht vollständig, denn zunächst berücksichtigt sie nur die Hälfte der Temperamente und zweitens kann auch die Charakteristik, die sie von den beiden berücksichtigten gibt, nicht als erschöpfend bezeichnet werden.

Wir überlassen es dem Leser, zu beurteilen, wie weit wir mit dieser Ableitung der Temperamentseigentümlichkeiten das Richtige getroffen haben.

Digitized by Google

3. Kultur-Arbeit des Volkes und dementsprechende Schulorganisation [1])

A. Soziale Schichtung

	A. Untere Berufs-Schicht	B. Mittlere Berufs-Schicht	C. Höhere Berufs-Schicht
	Handarbeit Tagelöhner Fabrikarbeiter Handwerker Klein-Bauer Niederer Verwaltungsdienst	Gewerbestand Kleinhandel Groß-Bauer Mittlerer Verwaltungsdienst	Großkaufmannschaft, Großgrundbesitz, Großindustrie, Höheres Beamtentum, Offizierstand, Gelehrtentum und Lehrerstand

B. Erziehungs-Schulwesen

1. Vor der Schule	Volks-Kindergarten			
2. Gemeins. Elem.-Unterricht	Allgemeine Volkschule 1.—6. Schuljahr mit Abteilungen, die französischen Unterricht vom 4. Schuljahr ab erhalten (Allgemeine Schulpflicht) Gemeinsamer Unterricht für Knaben und Mädchen			
3. Trennung in drei Schulgruppen	Oberstufe der Volkschule 7. u. 8. Schuljahr (Gemeins. Unt. für Knaben und Mädchen)	Realschule Mädchen-Mittelschule 7.—10. Schuljahr (Gemeins. Unt. für Knaben und Mädchen)	Höhere Schulen 7.—12. Schuljahr 1. Ober-Realschule Französisch Englisch (Lat. fakult.) Höhere Mädchenschule	2. Gymnasium Lateinisch Griechisch Französisch Englisch(fakult.) Mädchen-Gymnasium
			Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen	

C. Fach- oder Berufs-Schulwesen

4. Vielfache Teilung	1. Niederes Fachschulwesen a) Allgem. Fortbildungsschule 9.—12. Schuljahr b) Untere Fachschulen Handwerkerschulen Ackerbauschulen etc. etc.	2. Mittleres Fachschulwesen 11.—14. Schuljahr Technikum, Handelschule, Kunstgewerbeschule, Kunstschule, Forstschule, Bergbauschule etc.	3. Höheres Fachschulwesen 13.—16. Schuljahr a) Lehrer- und Lehrerinnen-Seminar b) Akademie (Kunst-Akademie, Forst-Akademie, Berg-Akademie etc.) c) Technische Hochschule d) Universität
5. Gemeinsame Erziehung im Heere	D. Eintritt in den Heeresdienst (Allgemeine Wehrpflicht)		

[1]) Vergl. W. Rein, Pädagogik in systemat. Darstellung. 2 Bde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) u. W. Rein, Deutsche Schulerziehung. 2 Bde. München, Lehmann.

Digitized by Google

4. Graf von Oppersdorf

hat in einer Herrenhausrede (10. Mai 1907) die Schulpolitik der Preußischen Regierung in Bezug auf den Religionsunterricht der polnischen Kinder in den Ostmarken einer ruhigen, sachgemäßen Kritik unterzogen. Dabei ist es interessant, daß er als Gewährsmänner für seine Anschauung Comenius, Pestalozzi u. Herbart heranzieht. Nach dem stenogr. Protokoll geschieht dies in folgender Weise:

»Comenius baut sein ganzes System auf die Pflege der Muttersprache. So hoch er das Lateinische bewertet, so ist sein Trachten, die Jugend ihm nur allmählich entgegenzuführen, die fremde Sprache in das an der Muttersprache erwachte Sprechbewußtsein sorgfältig einzupflanzen. Das Verfahren des Mittelalters, aus der lateinischen Grammatik Latein zu lehren, tadelt er als ein Lehren des ignotum per ignotum auf das strengste. Eine Comeniusgesellschaft wurde Ende des vorigen Jahrhunderts in Preußen begründet. Wer ihr anhängt, kann jene Einsichten ihres Meisters unmöglich in das Gegenteil verkehren.

Pestalozzis Hauptverdienst ist, der Volksschule humaniora zugesprochen zu haben, wie sie das Gymnasium an den alten Sprachen besitzt, und die er für das Volk in der Volkssprache findet. Die schweizerische Mehrsprachigkeit war seinen Bestrebungen in keiner Weise hinderlich. Das Prinzip ist: Einleben und sukzessives Begreifen des Baues der Muttersprache und Vorschieben des Sprachkönnens von da aus in die fremde Sprache. Unter der Einwirkung dieser richtigen Einsicht steht die ganze Methodik des Sprachunterrichts, sogar des klassischen, und jedem Schulmanne müßte sich das wissenschaftliche und pädagogische Gewissen regen, wenn er hinter diese Linie zurückgehen soll.

Herbart endlich legt ein Hauptgewicht auf die Substruktion des Unterrichts, auf die Bereicherung, Erweiterung des Unterrichts in Erfahrung und Umgang. Sein Augenmerk ist darauf gerichtet, was der Zögling dem Unterrichtsstoffe entgegenbringt, und die analytische Bearbeitung davon ist ein Hauptaugenmerk der Herbartianer, ebenso das Zusammenarbeiten von Haus und Schule zur Bildung eines einheitlichen Gedankenkreises. Das Überspringen der Muttersprache, das Hineinzwingen des kindlichen Geistes in ein fremdes Element, kann kein Herbartianer gutheißen, und der Hauptvertreter dieser Richtung, Herr Prof. Dr. Rein in Jena, hat sich auch in diesem Sinne ausgesprochen. Bei den Herbartianern ist formell der Religionsunterricht der Mittelpunkt des Gesinnungsunterrichts, der wieder den ganzen Unterricht konzentrieren soll. Mögen manche dabei unter Religionsunterricht auch etwas anderes und weniger verstehen wollen, als man vom Standpunkt des positiven Christentums hineinlegen muß; jene prinzipielle Erklärung ist doch von Wert, und das nicht gerade glücklich gewählte Wort »Gesinnungsunterricht« kann uns in Erinnerung halten, daß der Unterricht ins Innerste eingreift und, wenn er in perverser Weise angelegt ist, auch die Gesinnung gründlich verderben kann. Je höher die Herbartsche Ansicht den Unterricht als Bildungsmittel bewertet, um so eindringlicher muß ich warnen, ihn zum Gifte der Gesinnung werden zu lassen.«

Digitized by Google

5. Praktisch-pädagogischer Ferienkurs

in Kirchheim/Teck, 5.—10. August 1907

Programm:

I. Die Bedeutung der Heimat für den Unterricht. 1. Das Prinzip der Heimatkunde im Lehrplan. 2. Die »Heimatkunde« als Fach. 3. Die heimatlichen Stoffe und Beziehungspunkte in den übrigen Fächern. 4. Die Stellung des Heimatlichen im Lehrverfahren. 5. Erfordernisse der Vor- und Fortbildung des Lehrers für den heimatkundlichen Unterricht. (Von J. L. Jetter, 5 Vortrags-, 3 Besprechungsstunden.)

II. Die Lernspaziergänge. 1. Ihre Aufgabe in der Volksschule. 2. Ihre Stellung im Lehrverfahren. 3. Ihre Beziehungen zu den einzelnen Unterrichtsfächern. 4. Ihre praktische Ausgestaltung. 5. Beispiele aus der Praxis. (Von J. Pfalzgraf, Lehrer in Pirmasens, 4 Vortrags- und 3 Besprechungsstunden.)

III. Bildende Kunst und Schule. 1. Selbsterziehung zum Genuß des Kunstwerks. a) Erziehung des Auges. b) Entdeckung der Seele des Kunstwerks. c) Kunstgeschichtliches Verständnis. 2. Der Platz der bildenden Kunst in der Schule. a) Schulhaus. b) Bilderschmuck. c) Kunst im Unterricht. (Von J. Friz, Stadtpfarrer in Riedlingen, 4 Vortragsstunden mit anschließenden Besprechungen.)

IV. Lehrproben: a) Bilderbesprechungen mit Knaben des 5. Schuljahrs von J. Friz. b) Fortsetzung des unmittelbar vorangegangenen Klassenunterrichts in Geschichte, Erdkunde, Naturgeschichte, Rechnen, Zeichnen von J. L. Jetter.

Geschäftliche Mitteilungen: Anmeldungen sind an den Unterzeichneten zu richten. Die Bestellung von Wohnung (samt Frühstück für die Woche 5 Mark) und Mittagstisch (70—80 Pfennig) erfolgt auf Wunsch. Die Teilnahmegebühr (zur Bestreitung der entstehenden Unkosten) beträgt 6 Mark. Zeitige Anmeldung ist notwendig.

Der Kursleiter: J. L. Jetter, Lehrer.

---

6. Verein für wissenschaftliche Pädagogik

Nach dem Tode Th. Vogts hat der Unterzeichnete den Vorsitz des Vereins übernommen. Das Jahrbuch 1908 ist im Druck begriffen. Es wird folgenden Inhalt haben: Heine, Aus dem handschriftlichen Nachlaß des Reformpädagogen J. G. Schummel; Hollenbach, Kants Pädagogik; Vöhringer, Schleiermachers Pädagogik; Tittmann, Herbart in Frankreich. — Conrad, Wundts Ethik in Beziehung zur Pädag.; Schretzenmayr, Besprechung von Weber, Ästhetik eine Grundwissenschaft d. Päd.; Thalhofer, Sexuelle Päd. — Hahn, Berliner Lehrplan u. Lehrverfahren; Zillig, Schluß einer Arbeit im Jahrbuch 1907 (I.), Altruism. und Lehrplan betr.

Anmeldungen zum Verein (1 M Eintritt, 4 M Jahresbeitrag, wofür Jahrbuch und Erläuterungen geliefert werden) sind an den Schriftführer Franke-Leipzig, Waldstr. 58 zu richten.

Jena W. Rein

Digitized by Google

7. Pädagogik: Wissenschaft oder Kunst?

Die arme Pädagogik kann nicht zur Ruhe kommen. Immer wieder kann man hören: Die Pädagogik ist doch keine Wissenschaft, denn sie ruht auf Intuition und ist ein in der Hauptsache angeborenes Können, wie z. B. die Kunst. Das Streben, die Pädagogik zur Wissenschaft zu machen, ist Ursache ihres Verfalls.

Hierbei läuft zunächst eine Verwechslung zwischen Pädagogie und Pädagogik unter. Erstere kann man als Kunst bezeichnen, weil es allerdings bei der Erziehung auf das Können ankommt und das Gelingen von persönlichen Eigenschaften abhängt, die keine Wissenschaft und keine Lehre zu geben vermag. Genau so bei dem Arzt, dem der Mangel an Genialität ebenso nachteilig ist bei seinem Geschäft wie dem Erzieher. Aber wie der Arzt sich nicht nur seiner Intuition hingibt, sondern sein Können auf wissenschaftliche Grundlagen zu stützen bemüht ist, ebenso der Erzieher. Medizin und Pädagogik haben im Grunde genommen sehr viel Ähnlichkeit; sie sind angewandte Wissenschaften, jene ist auf die Naturwissenschaften, diese auf Ethik und Psychologie begründet.

Ferner zeigt obiger Einwand an, daß man unter Pädagogik nur die erzieherische Tätigkeit, das binäre Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, versteht. Das ist aber nur ein kleiner Teil ihres Gebietes. Sie umfaßt nicht nur die Bildungs*arbeit*, sondern auch das weite Feld der Organisation des gesamten Bildungs*wesens*: Schulverfassung, Lehrerbildung, Aufsicht und vieles andere, was mit »Kunst« absolut nichts zu tun hat, sondern auf sehr eingehender und weit schauender Reflexion beruht. Pädagogik ist nur zum Teil Kunstlehre; sie wird weit richtiger betrachtet als konzentrierte Kulturphilosophie. Als solche umfaßt sie die wichtigsten Probleme des Volkslebens, in denen die Fragen nach der geistigen und sittlichen Sicherung der Zukunft des Volkes eingeschlossen sind. Wer die Untersuchungen hierüber nicht für Wissenschaft hält, muß auch der Medizin, der National-Ökonomie u. a. Gebieten diesen Rang absprechen.

Wann wird man in Deutschland dazu kommen, mit alten Vorurteilen aufzuräumen und sich auf das Wesen der Dinge zu besinnen? —

Jena W. Rein

---

8. Deutsche Schulerziehung

J. F. Lehmanns Verlag in München. — Zwei Bände

Der Unterzeichnete hat im Verein mit Gelehrten und Schulmännern ein zweibändiges Werk herausgegeben, das sich die Aufgabe stellt, nachzuweisen, was unsere öffentlichen Schulen für die Weckung des nationalen Bewußteins und zur Pflege der Vaterlandsliebe durch Unterricht und Schulleben tun können. Zu dem Zweck werden eine Reihe von Lehrgegenständen besprochen, inwiefern sie zu dem angegebenen Ziel beisteuern; ebenso wird die physische Erziehung und das Schulleben auf den nationalen Gedanken hin einer eingehenden Untersuchung unterworfen. Zum Schluß wird ein Blick in einige ausländische Staaten geworfen, um

Digitized by Google

dem aufgestellten Problem auf fremden Boden nachzugehen und Vergleiche zu den inländischen Verhältnissen anzustellen. Rein

9. Die Stadt Mülhausen im Elsass

zeichnet sich unter den deutschen Städten durch eine besondere Pflege des Volksschulwesens aus. So hat sie z. B. für Schulausflüge 5000 M in den Etat eingesetzt und durch eigenartige Ausgestaltung des Hilfsschulwesens unter Leitung des Kreisschulinspektors K. König-Mülhausen einen großen Fortschritt eingeleitet. Nicht zuletzt aber nach dem Vorgang Charlottenburgs durch Gründung einer »Waldschule«, die geradezu zu den Sehenswürdigkeiten des Elsaß gehört. Sie ist in einem herrlichen Park, der sich über einen Hügel in der Nähe der Stadt erstreckt, untergebracht und verfügt über ein schloßartiges Gebäude. Ein fröhliches Leben und Treiben entwickelt sich in der jugendlichen Schar, die etwa 100 Knaben und Mädchen umfassend, den Sommer über von früh bis Abend unter dem Schatten hoher Bäume unterrichtet werden und auf weiten Wiesenplänen sich tummeln können. Für alles ist dort herrlich gesorgt, Zeugnis ablegend von dem sozialen Geist, der das Haupt und den Gemeinderat der Stadt beherrscht. (S. K. König, Die Waldschule in Mülhausen. Straßburg, Schultz & Co., 1906.) R.

10. Deutsche Landerziehungsheime

Dr. H. Lietz hat den ersten Teil seines zehnten Jahresberichtes bei Voigtländer in Leipzig soeben herausgegeben. Er umfaßt die Zeit von 1907/08 in Schloß Bieberstein, Haubinda, Ilsenburg, Gaienhofen und Sieversdorf. In der Vorbemerkung wird noch auf ein süddeutsches Landerziehungsheim des Prof. Lohmann zu Unterschondorf am Ammersee hingewiesen.[1]) Das vorliegende Heft enthält zwei wertvolle Abhandlungen:

1. Schulreform und Schulprüfung von Dr. Lietz;
2. Aufgabe der Erziehungsschule von H. Riethmüller.

Das Heft sei unseren Lesern warm empfohlen.

11. Die Einheit des Lehrerstandes — eine bildungspolitische Forderung

Hierüber schreibt Dr. Fr. Schulze-Leipzig in den »Neuen Bahnen« 1907, 9. Heft sehr verständige Worte. Verkörpert ist die Einheit in dem »Verein für wissenschaftliche Pädagogik« seit seiner Gründung im Jahre 1869. Gefordert wurde sie auch in den »Süddeutschen Monatsheften« von dem Unterzeichneten in dem Aufsatz: »Zur Einheit des deutschen Bildungswesens«.

[1]) Weitere Landerziehungsheime sind in Berlin-Buschgarten und Wickersdorf-Saalfeld entstanden.

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Schaefer, L. Karl, Bericht über den Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin (1.—4. Okt. 1906). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1907. XXVII, 432 S. und 15 Tafeln.

Der Herausgeber beabsichtigte, ein möglichst getreues Bild des Berliner Kongresses zu geben. Seine Hauptaufgabe lag darin, die einzelnen, notwendig mosaikartigen, Teile des Bildes zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzuschließen, Lücken auszufüllen, Fehler zu vermeiden. Für die Beschaffenheit der Sonderteile tragen die Urheber die Verantwortung: Den Vortragenden war Gelegenheit zur Revision gegeben, die Diskussionsredner waren ersucht worden, eine Niederschrift ihrer Darlegungen den Schriftführern zur Verfügung zu stellen, sonst ward das Stenogramm benutzt, außerdem ist weitaus den meisten ein Korrekturabzug zugegangen. Der Bearbeitung der Plenarverhandlungen lag ein Stenogramm zu Grunde. So ist eine denkbar getreue Wiedergabe der Kongreßverhandlungen gewährleistet. Der Bericht bietet außer den Plenar- und den Verhandlungen der anthropologisch-psychologischen, der psychologisch-pädagogischen und der philanthropisch-sozialen Sektion, Nachrichten über den »Begrüßungsabend«, eine »Vorgeschichte des Kongresses«, ein »Verzeichnis der Mitglieder und Delegierten«, eine »allgemeine Beschreibung der mit dem Kongreß verbundenen Ausstellung«, eine spezielle Beschreibung der Ausstellung freier Kinderzeichnungen aus Breslau.

Der Herausgeber hat durch seine mühevolle Arbeit sich den lebhaftesten Dank verpflichtet sowohl der Kongreßteilnehmer, wie derjenigen, die da haben fernbleiben müssen, denen hier aber Gelegenheit gegeben wird, an der Hand eines streng sachlichen Führers, den Reichtum der Veranstaltungen in Muße zu studieren. Nicht geringere Anerkennung gebührt dem Verlag für die ganz hervorragende Ausstattung des Berichts.

Kiel Marx Lobsien

Hoesch, Dr. Ernst, und Neumann, Dr. Ernst, Das Schulkind in seiner geistigen und körperlichen Entwicklung. Tl. 1: Dr. Hoesch,

Digitized by Google

Ernst: Anthropologisch-psychologische Untersuchungen an Züricher Schulkindern. Leipzig, O. Nemnich, 1906. 165 S. Preis 18 M.

Die Messungen Ernst Hoesches erstrecken sich auf: 7350 Kopf- und Körpermaße an 350 Kindern und auf weitere 1400 Kopfmaße an anderen 350 Kindern. Vertreten waren alle Volksschulklassen und Altersstufen bis zum 15. Jahre, ausgeschlossen blieben die 6- und 7jährigen, letztere aus zwei Gründen: 1. in diesem Alter ist die Entwicklung des Gehirnschädels individuell noch zu verschieden, 2. sind diese Kinder für die folgenden psychologischen Methoden Professor Meumanns noch zu jung. — Alle Messungen werden aufs sorgfältigste mit denen anderer Forscher verglichen. — Mittels zweier Tasterzirkel verschiedener Größe und des Martin schen Anthropometers werden folgende Maße genommen: 1. Körpermaße: Spannweite, Gewicht, Brustumfang, Sagittalbrustdurchmesser, Frontalbrustdurchmesser, Rumpflänge, Acromionhöhe, Fingerspitzenhöhe, Darmbeinstachelhöhe, Oberarmumfang, Unterarmumfang, Oberschenkelumfang, Unterschenkelumfang. 2. Kopf- und Gesichtsmaße: Kopfumfang, größte Länge des Kopfes, größte Breite desselben, Kopfhöhe, kleinste Stirnbreite, Jochbeinbreite, Gesichtslänge. Dazu kommen noch folgende physiologische Untersuchungen: allgemeiner Gesundheitszustand, Lungenkapazität (Vitalität), Druckkraft, Sehschärfe, Hörschärfe, Farbe der Haare, der Augen und der Haut.

Die Messungen führten zu folgenden Hauptergebnissen: 1. Je besser die soziale Stellung, desto besser die körperliche Entwicklung der Kinder. 2. Landschüler übertreffen in Brustumfang relativ die Stadtschüler. 3. Die Knaben überwiegen die Mädchen relativ und absulut in Brustumfang, Druckkraft und Lungenkapazität. 4. Kopfumfang und Schädelkapazität ist bei Mädchen bedeutend kleiner als bei Knaben. 5. Kopfumfang und Schädelkapazität stehen in ganz bestimmtem Verhältnis zur Körpergröße, dasselbe gilt von der Kopflänge, doch nur innerhalb desselben Rassentyps. 6. Die Stirnbreite steht nicht in direkter Beziehung zur Kopfbreite, wohl aber scheinen Stirnbreite und Kapazität in bestimmtem Verhältnis zu stehen. Speziell bezüglich der Züricher Kinder ergab sich: 7. sie sind durchweg klein. 8. Die Züricher Knaben sind bezüglich des Verhältnisses von Brustumfang und Körpergröße bei weitem harmonischer entwickelt als die Knaben anderer Länder der gleichen Größengruppe. 9. Die Mädchen überholen schon sehr früh die Knaben an Körpergröße und Gewicht, doch haben sie auf allen Stufen kleineren absoluten Brustumfang, relativ auf allen, wie auch geringere Druckkraft, Muskelkapazität und geringere Muskelentwicklung. Ihr schnelles Längen- und Massenwachstum während der 4 Jahre ihrer Pubertätsentwicklung geschieht gleichsam auf Kosten ihrer Muskelkraft und allgemeinen Widerstandsfähigkeit, während die Knaben sich viel harmonischer entwickeln. 10. Die Mädchen kehren erst nach der Pubertätsperiode zu dem kindlichen Typus zurück. 11. An Kopfumfang und Schädelkapazität sind die Knaben den Mädchen bedeutend überlegen. 12. Bei den Körpermaßen zeigen die Knaben, bei den Kopfmaßen die Mädchen weniger individuelle Abweichungen. 13. Die Knaben und Mädchen sind im Mittel aller Jahrgänge brachykephal. 14. Betreffs

Digitized by Google

des Längenhöhenindexes des Kopfes sind beide Geschlechter chamaekephal. 15. Der Gesichtsindex ist im Mittel bei den Knaben in den letzten Jahren mesoprosop, während er sich bei den Mädchen an der Grenze von Chamae- und Mesoprosopie bewegt. Im ganzen läßt sich von den Kindern sagen: Wir sehen in ihnen zwar relativ kleine, aber kräftig entwickelte, meist dem brachykephalen chamae- bis mesoprosopen Typus angehörende, Individuen einer gemischten Rasse vor uns.

In dem wertvollen Werke steckt eine Riesenarbeit, die zur Bewunderung zwingt. — Lebhaft bedaure ich, daß das erste Schuljahr von der Betrachtung ausgeschlossen bleiben mußte; hätten die anthropologisch-psychologischen Untersuchungen nicht wenigstens das Erreichbare berücksichtigen können? — Der Verleger hat das Werk ganz vorzüglich ausgestattet. Dem Texte sind 41 Kurvendarstellungen ein- und 6 besonders angeschlossen worden; dazu kommen 31 besondere Tabellen.

Kiel Marx Lobsien

Beetz, K. O., Einführung in die moderne Psychologie. Erste Abteilung: Geschichtliche Grundlage der Psychologie. Osterwieck 1907.

In die »moderne« Psychologie will der Verfasser einführen. Was für eine Psychologie ist das wohl? Verfasser gibt darüber im vorliegenden Buch keine Auskunft. Das war um so nötiger, als das Wort modern zu sehr an Mode erinnert. (moderne = à la mode.) Aber die Psychologie ist doch kein Mode-Artikel. Ich kann nicht annehmen, daß der Verfasser sie dafür hält.

Die Probleme, welche die Psychologie zu lösen hat, sind schon alt und der Mode nicht unterworfen. Demnach liegt in Bezug auf die psychologischen Probleme kein hinreichender Grund vor, von alter und neuer oder gar moderner Psychologie zu sprechen.

Auch die Prinzipien der Psychologie sind alt und von der Mode unabhängig, daher gibt es auch von diesem Gesichtspunkte weder eine alte, noch neue, noch moderne Psychologie.

Die Methoden der Psychologie haben sich in den letzten 30 bis 40 Jahren insofern geändert, als jetzt die physiologischen Bedingungen der psychischen Phänomene und das Experiment mehr als früher zur Geltung gekommen sind. Aber diese Änderung ist doch wohl auch keine Modesache. Darum darf man eine solche Psychologie, die jene Methoden bevorzugt, doch nicht durch das Wort modern kennzeichnen.

Oder glaubt der Verfasser vielleicht mit dem Worte modern seiner Psychologie eine besondere Wertbestimmung zu geben; auch das möchte ich nicht annehmen; denn eine moderne Kleidung kann sogar schlechter sein als eine alte. Dasselbe könnte man auch von einer »modernen Psychologie« sagen. — Soviel über den Titel!

Den Inhalt des Buches bilden kurze Mitteilungen aus der Geschichte der Psychologie und kurze kritische Bemerkungen des Verfassers zu einzelnen psychologischen Systemen. Über den Wert solcher Darbietungen kann man verschiedener Meinung sein. Sollen sie überhaupt einen Nutzen bringen, so müssen sie vor allem richtig sein und es dem Leser ermöglichen, die Hauptpunkte der behandelten Psychologien in ihrem Zusammen-

Digitized by Google

hange und in ihren Beziehungen zueinander zu verstehen. Die vorliegenden historischen Mitteilungen und kritischen Bemerkungen haben diese Eigenschaften nicht. Der Verfasser befindet sich im Irrtum, wenn er beispielsweise glaubt, die Psychologie des Aristoteles unter der Überschrift »Der Aristotelische Realismus« in ungefähr 60 Buchzeilen (S. 17—18) richtig und verständlich darstellen zu können. Über Kants Psychologie bringt er ungefähr 6 Seiten, erwähnt aber nicht einmal seine eigentlich psychologische Schrift, die »Anthropologie«.

Was der Verfasser über Herbarts Psychologie äußert, zeigt, daß er sie nur mangelhaft kennt. Dafür nur wenige Beispiele! Der Verfasser spricht von einer »mathematischen Methode« bei Herbart (S. 51). Herbart wolle, sagt Verfasser, »die Bewegungen der Seelenvorgänge als die Summe gesetzmäßig verlaufender Prozesse berechnen. Nicht allein die Ideenassoziation, auch den Verlauf der Begierden und Leidenschaften unternimmt er arithmetisch zu bestimmen« (S. 51). Hätte der Verfasser nur die wenigen Sätze gekannt, in denen Herbart sich über die Anwendung der Mathematik auf Psychologie äußert (Herbart, ed. Hartenstein, V, S. 295), so hätte er nicht so unrichtige Behauptungen niedergeschrieben. Auch das, was in den letzten Jahren über Herbarts Psychologie gedruckt worden ist (vergl. diese Zeitschrift, Band VII—IX) scheint der Verfasser ignoriert zu haben. Auf S. 54 sagte er: »Zweifelhaft aber bleibt es, wie sie (die Seele) sich zu den psychischen Vorgängen verhält, wie oder ob sie überhaupt Einfluß auf sie ausübt.« Diese Zweifel hätte Verfasser lösen können, wenn er studiert hätte, was Herbart in seiner Psychologie als Wissenschaft § 31 darlegt (Herbart V, S. 289), Was der Verfasser von »Assimilationen« »verwandter« und »Komplikationen« »ähnlicher« Vorstellungen bei Herbart behauptet, stimmt nicht überein mit dem, was Herbart wirklich lehrt. Vergl. Herbart V, § 57. Das Wort »Assimilation« braucht Herbart gar nicht in der vom Verfasser angegebenen Verbindung. Dadurch, daß dieser es mit Anführungszeichen versieht, erzeugt er in dem unkundigen Leser die entgegengesetzte, d. h. hier eine falsche Ansicht. Es scheint mir, als ob der Verfasser seine Meinung über Herbart zum Teil aus Schriften gewonnen habe, deren Verfasser Herbarts Philosophie ebensowenig kennen wie der Verfasser des vorliegenden Buches. Als ein weiterer Beweis für diese meine Ansicht gilt mir folgender Satz des Verfassers: Es ist durchaus falsch, wenn man annimmt, daß Herbart die Metaphysik zu entbehren glaubte oder gar entbehrt hätte« (S. 51). Ich frage: Wer ist der »man«? Ein Kenner Herbartscher Psychologie gewiß nicht; ja nicht einmal eine solche Person kann es sein, die nichts weiter als den Titel der Herbartschen Psychologie kennt, welcher lautet: Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Es widerstrebt mir, um die von dem Verfasser über Herbart behaupteten Unrichtigkeiten alle aufzudecken, das zu wiederholen, was andere und ich schon früher dargelegt haben. Wer eine Kritik über ein philosophisches oder psychologisches System schreiben will, hat die Pflicht, sich um das zu kümmern, was die Vertreter desselben darüber schon veröffentlicht haben.

Digitized by Google

Eine Bitte an den Verfasser muß ich hier aussprechen, nämlich, mir die Stelle in Herbarts Werken anzugeben, wo die auf S. 52 angeführten Worte: »Die Seele ist — das Sein gibt« — stehen.

Die Bemerkungen des Verfassers auf S. 8 über die Anwendung des Wortes Psychologie sind teils ungenau, teils falsch. Vor Wolff ist eine ganze Reihe psychologischer Schriften mit dem Titel Psychologie erschienen. Ich führe folgende an: R. Goclenius 1590, O. Casmann 1594, Fab. Hippius 1600, Fort. Licetus 1606, Joh. A. Werdenhagen 1632. Wolfs Psychologia empirica erschien hundert Jahre später.

Magdeburg Dr. Felsch

II Pädagogisches

Lehmensick, Fritz, Kernlieder der Kirche in Stimmungsbildern. Dresden-Blasewitz 1907. Preis geb. 3,20 M.

Der Memorierstoff ist das Kreuz des Religionsunterrichtes. Ihm verdankt er zum großen Teil die Vorwürfe, die ihn heute von vielen Seiten treffen, ihm verdankt er auch den Haß, mit dem ihn seine Gegner verfolgen. Im Wesen des Stoffes liegt kein Grund für diese Erscheinung, denn was gedächtnismäßig angeeignet werden soll, sind doch die klassischen Geschichten und Worte der Bibel, die schon tausende geleitet und getröstet haben auf dem Lebenswege, es sind die Lieder, an denen unsere Kirche ihr Glauben, Lieben und Hoffen in volkstümlicher Form ausgesprochen findet. Wenn also ein wirklicher Grund zur Erbitterung vorliegt, kann er nicht im Stoff, sondern nur in der Auswahl und in der Form der Behandlung gefunden werden. Daß in der Auswahl schwer gesündigt worden ist und unter obrigkeitlicher Mitwirkung ruhig weiter gesündigt wird, darüber ist unter denkenden Methodikern kein Zweifel. Vor allem hat man viel zu viel Memorierstoff vorgeschrieben, viel mehr als das Durchschnittskind der einfachen Volksschule dauernd behalten kann. Sodann hat man die Auswahl vielfach nach rein dogmatischen, nicht nach religiösen Gesichtspunkten getroffen. Man wollte Beweisstellen für die vorschriftsmäßigen Lehrgesetze haben und nicht klassische und darum eben kurze und treffende Zeugnisse wirklichen religiösen Lebens. Zu dieser verkehrten Auswahl kam und kommt nun noch die verkehrte Behandlung, die ihre Aufgabe darin sucht, klassische Stoffe zu zergliedern, wie der Anatom den menschlichen Leichnam seziert. Die erzielliche Wirkung so bearbeiteter Stoffe ist natürlich gleich Null. Es bleibt also für den Schüler nur die unangenehme Wirkung des Hinundhergezerrtwerdens beim zergliedernden Fragen und dann die Last des Auswendiglernens übrig. Diese Übelstände hängen mit der ganz verkehrten Zielstellung des offiziellen Religionsunterrichtes zusammen. Tatsächlich will die offizielle Methodik nicht zu religiösem Leben erziehen, sondern sie will die Schüler zu orthodoxen Theologen in Volksausgabeformat machen.

Seit Jahrzehnten bemühen sich alle Methodiker, denen der Religionsunterricht Herzenssache ist, diesen Verirrungen entgegenzutreten und die Lehrerschaft für einen psychologisch-erziehenden Religionsunterricht zu gewinnen. Das Lehmensicksche Buch bezeichnet einen weiteren Schritt

Digitized by Google

vorwärts in der rechten Richtung. Lehmensick will, um es kurz zu sagen, die religiöse Dichtung retten vor der Mißhandlung, die sie bisher in der Schule erduldet hat, und will es dahin bringen, daß die Jugend sich des köstlichen Schatzes, den wir in unsern Kirchenliedern besitzen, wieder freuen lernt. Zu diesem Zweck sucht er durch anschauliche Vorführung passender Geschichten im Zögling annähernd die Stimmung zu erzeugen, aus der dem Dichter einst das Lied entsprang. Wo es möglich war, wurde natürlich gleich die Situation benutzt, in der einst das Lied entstanden ist. So erwächst die Stimmung für Stegmanns »Ach bleib mit deiner Gnade« aus der ausführlichen Schilderung der Schicksale des Dichters zur Zeit des Restitutionsediktes, Keymanns »Meinen Jesum laß ich nicht« wird vorbereitet durch eine dichterisch ausgestaltete Geschichte der Auswanderung der Evangelischen aus Böhmen und der Gründung von Johanngeorgenstadt. Wo biblische Geschichten die Stimmung in ungezwungener Weise erzeugen, werden die entsprechenden Lieder angeschlossen. So liefern die Erlebnisse Josephs den Stimmungshintergrund für das Lied »Auf Gott und nicht auf meinen Rat«, und aus dem wechselvollen Schicksal des Moses erwächst das Lied »Befiehl du deine Wege«. In einzelnen Fällen hat der Verfasser auch zu Vorgängen aus dem alltäglichen Leben gegriffen und sie dichterisch so anschaulich gestaltet, daß sie in der Hand geschickter Lehrer recht wohl zu Quellen der rechten Stimmung werden können.

Wer sich der Eigenart und des besondern Vorzuges der Arbeit Lehmensicks recht wohl bewußt werden will, der vergleiche sie mit Sperbers »Erklärung evangelischer Kirchenlieder« (Gütersloh 1906), die noch auf dem alten Standpunkt des zergliedernden Verfahrens steht.

Wenn bei Lehmensick auch nicht alles einwandfrei und mustergültig ist, so bezeichnet sein Buch doch einen großen Fortschritt in der rechten Richtung.

Auerbach i. V. Dr. Thrändorf

Gurlitt, L., Mein Kampf um die Wahrheit. Berlin, Concordia, Deutsche Verlagsanstalt, 1907.

Es ist wahrlich eine trübe Stimmung, die Gurlitts neuestes Buch auslöst! Scheint es zunächst nur lokales Interesse zu haben, so gewinnt es doch an Bedeutung, wenn man es neben die andern Schriften Gurlitts hält; es bietet dann nämlich den Schlüssel zu mancher Wendung, die Erklärung für manchen Trumpf, den der Verfasser mit allzu starkem Aplomb auf den Tisch zu hauen schien! Man fragte sich bisweilen: Warum so gereizt, so provozierend scharf? Jetzt sucht Gurlitt aktenmäßig nachzuweisen, daß man ihn in einen Kampf hineingedrängt habe, der weder seinen reformatorischen Zielen zu gute komme noch seinem persönlichen Geschmack entspreche. Er versichert nachdrücklich, daß er in den ihm bekannten Rezensionen seiner Schriften (abgesehen von der Steglitzer Lokalpresse und einem Artikel Professor Paulsens, der im Kuratorium der Steglitzer Schulen sitzt) nie Andeutungen gefunden habe, als sehe man in seiner schriftstellerischen Tätigkeit nur den Ausfluß persönlichen Ärgers über eigene Erlebnisse; zum Zeichen seiner Friedensliebe und seines Be-

Digitized by Google

strebens, lokale und allgemeine Interessen nicht zu verquicken, führt er an, daß er zu der lokalen Preßfehde sowie zu einer anonymen Spottschrift eines Kollegen seiner eigenen Schule geschwiegen habe; ja, er habe sogar dem Verleger einer bekannten pädagogischen Zeitschrift, die einen heftigen Angriff eines ehemaligen Abiturienten gegen das Steglitzer Gymnasium bringen wollte, diesen Artikel um des Friedens willen abgekauft, damit man ihm selbst nicht wieder die Verantwortung für diesen Geist der Kritik aufbürde, wie es bei Gelegenheit einer Schrift eines andern Anonymus geschehen sei. Den Anlaß zu dem vorliegenden Buche hat aber eine öffentliche Erklärung gegeben, die das Kollegium seiner Schule zu einer Zeit, wo er noch im Amte war, in der Fachpresse hat erscheinen lassen und die dann in Tageszeitungen, insbesondere auch in die Lokalpresse Eingang gefunden hat. Gurlitts Buch soll nun den Beweis führen, daß seine Kollegen unrecht tun, wenn sie ihm absichtliche Übertreibung vorwerfen und hinzufügen, daß er »alle, die sich herausnehmen, nicht seiner Meinung zu sein, teils mit Hohn, teils mit einer Flut der ehrenkränkendsten Schimpfworte« überschütte. Er habe mit gewissen scharfen Wendungen seiner Schriften die versteckten Anfeindungen und die anonymen Angreifer geißeln wollen; er habe vor Jahren, als seine Kollegen nach dem Erscheinen seiner ersten Reformschrift eine Gegenschrift planten, sich sogar erboten, seinen Verleger dafür zu interessieren; er habe neuerdings u. a. erleben müssen, daß man ihn aus seiner langjährigen Tätigkeit als Herausgeber einer philologischen Zeitschrift herausgedrängt habe usw.

Inzwischen ist eine in der Form sehr ruhig und sachlich gehaltene Gegenschrift von Gurlitts früherem Direktor erschienen[1]), die in wichtigen Punkten Ungenauigkeiten und Entstellungen auf seiten Gurlitts nachzuweisen sucht. Und Professor Paulsen behandelt in der »Vossischen Zeitung« vom 7. Juli d. J. die Gurlittsche Schrift schlechtweg als einen »Roman«.

Für den Fernstehenden ist es natürlich unmöglich, in diesem Streite, der kein bloßes »Mönchsgezänk« mehr ist, wie es anfangs schien, irgendwie Partei zu nehmen. Bei den früheren Schriften Gurlitts war die Stellungnahme nicht schwer: da kam es nur darauf an, wie weit man seine Erfahrungen teilte, seine Kritik berechtigt fand und sich von seinen Reformvorschlägen Erfolg versprach. Jetzt, wo es sich um einen persönlichen Streit und um allerlei Einzelheiten handelt, deren Zeuge niemand außer den Nächstbeteiligten gewesen ist, verbietet sich ein Für oder Wider von selbst, und für alle Freunde der Reform (und jegliche Institution bedarf einmal und verträgt auch eine Reform, solange sie lebensfähig ist) bleibt nichts als das Bedauern darüber übrig, daß sachliche und persönliche Momente sich hier nicht genügend haben trennen lassen und daß sich daraus so unerquickliche Verwickelungen ergeben haben, wie man sie keiner Schule, keinem Schulleiter und keinem Lehrer wünschen kann, am wenigsten dann, wenn für die Schüler naturgemäß die »Öffentlichkeit der Verhandlung« nicht »ausgeschlossen« zu werden vermag.

Steglitz Willibald Klatt

[1]) R. Lück, Das Steglitzer Gymnasium und Herr Professor Dr. L. Gurlitt, mit einem Anhang: Erklärungen aus dem Kreise des Lehrerkollegiums. Heidelberg, Wintersche Universitätsbuchhandlung, 1907.

Digitized by Google

FACHPRESSE

Aus der philosophischen und pädagogischen Fachpresse

Religion und Geisteskultur. Zeitschrift für religiöse Vertiefung des modernen Geisteslebens. Herausgeg. v. Steinmann. 1907. I. Jahrg. 3. Heft.

Troeltsch, Der Begriff des Glaubens. — Walther, Eine neue Theorie über das Wesen der Religion. — Ewald, Personalismus und Universalismus im Gottesbegriff. — Norström, In welchem Sinne ist Jesus unser Erlöser? — Girgensohn, Warum halten auch moderne Christen am kirchlichen Bekenntnis zur Gottheit Christi fest? — Peltzer, Die religiöse Kunst des 19. Jahrhunderts. — Brinkmann, Religionsphilosophie im heutigen England. — Besprechungen.

Glauben und Wissen. Von Dr. phil. E. Dennert. V. Jahrgang. Juli 1907. Heft 7.

Dr. E. Dennert, Meereswellen und Lebensrätsel. — Prof. E. von Gebhard, Das Christusbild. — Prof. Dr. Ed. König, Christentum ohne Christus. — Dr. A. Braß, Ist der Kampf um das Dasein in der Natur ein Beweis gegen die Allgüte Gottes? — Prof. Dr. Karl Beth, Der Kampf wider den Römerbrief (Schluß). — Umschau in Zeit und Welt. — Aus guten Büchern. — Antworten auf Zweifelsfragen. — Apologetische Rundschau. — An unsere Leser.

Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XXII. 1. Heft. 1907.

Dr. Michael Gloßner, Kant der Philosoph des Protestantismus. — Reginald M. Schultes, Die reale Unterscheidung von Wesenheit u. Dasein. — Dominicus M. Prümmer, Kann der Papst in den feierlichen Ordensgelübden dispensieren? Dr. Eugen Rolfes, Zum Gottesbeweis des hl. Thomas. — Dr. M. Gloßner, Zur Beurteilung Schells. — Dr. Anton Seitz, Hom der falsche Prophet aus noachitischer Zeit. — Dr. Eugen Rolfes, Auch ein Gutachten über Commers »Hermann Schell«.

Kantstudien. Von Dr. Hans Vaihinger und Dr. Bruno Bauch. 1907. Band XII. Heft 2.

Rickert, Über Kants Lehre vom Schematismus der reinen Vernunft. — Erfahrung und Geometrie in ihrem erkenntnistheoretischen Verhältnis. — Rezensionen. — Selbstanzeigen. — Mitteilungen.

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 20. Jahrg. 2. Heft.

I. Abhandlungen: L. Dressel S. J., Die neuere Entwicklung des Massenbegriffes. — Karl Krings, Darf der Mensch nach den Prinzipien Herbarts erzogen werden?

Digitized by Google

— Ludwig Baur, Der gegenwärtige Stand der Philosophie. — Johann Meier, Robert Boyles Naturphilosophie. — II. Rezensionen u. Referate. — III. Zeitschriftenschau. — IV. Novitätenschau: J. Pohle u. Ed. Hartmann, Bibliographie der philosophischen Erscheinungen des Jahres 1906. — V. Miszellen und Nachrichten.

Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie (Die Kinderfehler). Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch, Irrenanstaltsdirektor a. D. in Zwiefalten u. Dr. E. Martinak, o. ö. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der k. k. Universität Graz, herausgeg. von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheims und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XII. Jahrg. 10. Heft.

A. Abhandlungen: Otto Stern, Der Zitterlaut R. — Walter Toepelmann, Zur Psychologie des Onanisten. — B. Mitteilungen: Max Enderlin, Ein Kongreß für sexuelle Pädagogik. — Rektor A. Henze, Der VI. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands (Schluß). — Der II. Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge. — W. J. Ruttmann, Untersuchungen über Bettnässen. — Dr. Witry, Infantile Hysterie. — Der XIV. Internationale Kongreß für Hygiene und Dermographie. — C. Literatur: Dr. B. Maennel, Führer durch die Literatur des Hilfsschulwesens (Forts.). — Body, N. O., Aus eines Mannes Mädchenjahren.

Zeitschrift für Religionspsychologie. Grenzfragen der Theologie und Medizin. Herausg. v. Dr. Joh. Bresler u. Gustav Vorbrodt. Halle a. S., Carl Marhold, 1907. Band I. Heft 1.

Zur Einführung. — Prof. Dr. Sigmund Freud, Zwangshandlung und Religionsübung. — G. Vorbrodt, Biblische Religionspsychologie. — J. Bresler, Religiöses Schuldgefühl. — G. Vorbrodt, Unser religionspsychologischer Kursus. — Aus der Literatur: Binswanger, O. Rank. — Tatsachenmaterial: Ein Märtyrer seines Glaubens. — Adam und Eva redivivi. — Die Gebetmühle in England. — Der Prophet Elias. — Revolverattentat in einer Kirche.

Mind A Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Prof. G. F. Stout. New Series. No. 62. April 1907.

F. H. Bradley, On Truth and Copying. — C. Spearman, An »Economie« Theory of Spatial Perception. — F. C. Doan, The Phenomenal Sanctions of the Moral Life. — A. M. Bodkin, The Subconscious Factors of Mental Process Considered in Relation to Thought. — Discussions: G. E. Moore, Mr. Joachim's »Nature of Truth«. — G. F. Stout, Mr. Prichard's Criticism of Psychology. — F. C. S. Schiller, Psychology and Knowledge. — R. B. Perry, Prof. Taylor's Treatment of Space and Time. — Critical Notices. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Notes and News.

Revue de Métaphysique et de Morale. Von M. Xavier Léon. 15. Année, No. 3. Mai 1907.

É. Borel, La logique et l'intuition en mathématiques. — V. Boy, La vision. — L. Weber, La morale d'Épictète et les besoins présents de l'enseignement moral (suite). — A. Léon, La notion du réel. — Études critiques: P. Boutroux, »La théorie physique« de M. Duhem et les mathématiques. — Questions pratiques: J. Wilbois, La pensee catholique en France au commencement du XXe siècle. — Supplément: Livres nouveaux. — Revues et Périodiques.

Digitized by Google

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Wettley, Die Ethik K. Chr. Fr. Krauses. Leipzig, Dieterichsche Buchhandlung, 1907. 84 S.

Paul Hinneberg, Die Kultur der Gegenwart. Systematische Philosophie. I. Das Wesen der Philosophie. Von W. Dilthey. II. Logik u. Erkenntnistheorie. Von A. Riehl. III. Metaphysik. Von W. Wundt. IV. Naturphilosophie. Von W. Ostwald. V. Psychologie. Von H. Ebbinghaus. VI. Philosophie der Geschichte. Von R. Eucken. VII. Ethik. Von F. Paulsen. VIII. Pädagogik. Von W. Münch. IX. Ästhetik. Von Th. Lipps. X. Die Zukunftaufgaben der Philosophie. Von F. Paulsen. Berlin u. Leipzig, B. G. Teubner, 1907. 432 S.

A. Wagner, Der neue Kurs in der Biologie. Stuttgart, Franckh, 1907. 96 S.

O. Apelt, Der Wert des Lebens nach Plato. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1907. 30 S.

H. Marcus, Die Philosophie des Monopluralismus. Berlin, H. Ehbock, 1907. 163 S.

Max Wundt, Der Intellektualismus in der griechischen Ethik. Leipzig, Engelmann, 1907. 103 S.

E. Arnoldt, Gesamte Schriften. Bd. I. In der Bahn freigemeindlicher Ansichten. Berlin, B. Cassirer, 1907. 277 S.

Th. Newest, Einige Weltprobleme. 5. Teil: Erdendämmerung. Wien, Konegen, 1907. 150 S.

J. Wedde, Die Freiheit und ihre Freier. Grundlinien einer monistischen Religion der Zukunft. Hamburg 1907. 140 S.

Niebergall, Was ist uns heute die Bibel? Tübingen, Mohr, 1907. 85 S.

Th. Simon, Entwicklung u. Offenbarung. Berlin, Trowitzsch, 1907. 129 S.

A. Stadler, Herbert Spencer. Vortrag. Zürich, Müller. 1907. 38 S.

Geffken, Praktische Fragen des modernen Christentums. Leipzig. Quelle & Meyer.

Hessel-Dörr, Lesebuch 1. u. 2. Teil. Bonn, Marcus & Weber.

W. Falkenberg, Ziele und Wege für den Neuspr. Unt. Cöthen, Schulze.

E. Hermann, Grundriß der Philos. für Anfänger. 2. Aufl. Ebenda.

W. v. Humbold, Universalität. Jena, Diederichs.

Fr. W. Schelling, Schöpferisches Handeln. Ebenda.

Fr. M. Schiele, Religion und Schule. Tübingen, Siebeck.

E. Hausknecht, The english student. 8. Aufl. Berlin, Wiegand & Grieben.

Tews, Moderne Erziehung in Haus und Schule. Leipzig, Teubner.

Sadler, A bureau of education for the brit. empire. London, Longmans, Green & Co.

Tolstoi, Päd. Schriften. 2 Bde. Jena, Diederichs.

Scherer, Führer usw. Leipzig, Wunderlich.

Köster, Monogr. zur Jugendschriftenfrage usw. Ebenda.

Lang, Jugendschrift usw. Ebenda.

L. Gurlitt, Mein Kampf um die Wahrheit. Berlin, Concordia.

E. Preuß, Kolonialerziehung des deutschen Volkes. Berlin, A. Duncker.

Fr. Regel, Geographie usw. 5. Aufl. Stuttgart, Nietzschke.

Richter, Psychologie f. Lehrerbildungsanstalten. Leipzig, Teubner.

Kästner, Sozialpäd. u. Neuidealismus. Leipzig, Roth & Schunke.

Stier-Somto, Politik. Leipzig, Quelle & Meyer.

Meyer-Benfey, Naumann-Buch. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.

Nissen, Lat. Satzlehre. Leipzig, Freytag.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Digitized by Google

AUFSÄTZE

Die Lehre vom Gefühl in der Psychologie der letzten zehn Jahre

Von

Fr. Wilhelm

(Schluß)

b) Schmerz- und Lustgefühle

Ribot vertritt die Ansicht, »daß zwischen physischem und psychischem Schmerz eine durchgreifende Einerleiheit des Wesens besteht, und daß sie sich nur durch ihren Ausgangspunkt unterscheiden, indem ersterer an eine Empfindung, letzterer an irgendwelche Form von Vorstellung, Phantasiebild oder Idee gebunden ist« (56 f.). Es wird darum zweckmäßig sein, vor der Darstellung des seelischen Schmerzes einen Blick auf die Erscheinung des körperlichen zu werfen.

Die Ursache des physischen Schmerzes ist eine Erregung, die auf die Sinne wirkt, wenn sie von außen stammt, auf das organische Leben, wenn sie im Innern vor sich geht. Sie äußert sich in zweifacher Weise, in dem Bewußtseinszustand, den wir Schmerz nennen, und in körperlichen Erscheinungen, die oft fälschlicherweise als Wirkungen des Schmerzes angesprochen werden. Die wichtigsten körperlichen Begleiterscheinungen des Schmerzes, die eine Verringerung oder Störung der organischen Verrichtungen bezeichnen, sind folgende: die Zahl der Herzbewegungen wird vermindert, die Geschwindigkeit des Pulses erhöht, sein Rhythmus verändert; die Atmung ist unregelmäßig und unbeständig, die Temperatur sinkt; die Verdauungstätigkeit wird verlangsamt oder gestört, die Harnabsonderung verändert sich, bisweilen tritt Entfärbung der Haut, Hauthärchen und des Kopfhaares ein; hinsichtlich der motorischen Verrichtungen äußert

Digitized by Google

sich der Schmerz entweder in Niedergeschlagenheit, Hemmung oder gänzlicher Unterdrückung der Bewegungen (passive Form) oder in Aufregung, Verzerrung des Gesichts, krampfartigen Erscheinungen und Schreien (aktive Form). Alle die genannten Veränderungen und der Bewußtseinszustand des Schmerzes sind nur zwei verschiedene Äußerungsarten derselben Erregung — eine Ansicht, die durch viele Tatsachen der Analgesie gestützt wird, bei der »die intellektuelle Seite des Menschen noch bleibt, nachdem die gefühlsmäßige geschwunden ist.« — Bezüglich des Wesens des Schmerzes mag es genügen, zu betonen, daß er nicht eine besondere Art von Sinnesempfindung, wie bisweilen behauptet worden ist, sein kann, weil alle anatomischen und physiologischen Bedingungen dazu fehlen. Er muß vielmehr als eine Begleiterscheinung der Sinnesempfindung betrachtet werden, so daß eine Erregung sowohl durch ihre Intensität (objektive Bedingung), als auch durch ihre Qualität (subjektive Bedingung) schmerzlich sein kann. — Hinsichtlich des Schmerz erzeugenden Vorgangs müßte man annehmen, »daß der Schmerz auf einer besonderen Form der Bewegung beruhe. Unter dieser Voraussetzung könnte die leitende Nervenbahn von der Peripherie bis zu den Zentren von verschiedenen Arten molekularer Bewegungen oder Erschütterungen durchlaufen werden, und zwar würde die erste Art eine bloße Sinnesempfindung, d. h. einen intellektuellen Zustand, eine Erkenntnis erzeugen, die zweite, die bisweilen vorhanden wäre und bisweilen fehlte, den Schmerz, und die dritte, die ebenfalls bisweilen vorhanden wäre und bisweilen fehlte, das Lustgefühl hervorrufen« (54). Daneben ist Ribot geneigt, den Schmerz »chemischen Veränderungen in den Geweben und Nerven und ganz besonders der Entstehung örtlich oder im ganzen Organismus auftretender Toxine oder Gifte« zuzuschreiben — eine Annahme, die er nur als »ein Ergebnis des spekulativen Denkens« betrachtet wissen will.

Der psychische Schmerz (Traurigkeit, Kummer) ist seinem Wesen nach vollständig identisch mit dem physischen. Er wird von denselben Veränderungen im Organismus begleitet wie dieser; bei beiden Arten wird täglich dieselbe allgemeine Heilweise angewendet (Opium, schmerzstillende und tonische Mittel). Am meisten spricht für die Identität beider die Entwicklung des psychischen Schmerzes, die deutlich eine Übergangsform erkennen läßt. Auf der untersten Stufe nämlich, wo der psychische Schmerz an die Kopie einer Wahrnehmung, an eine äußerst einfache Vorstellung gebunden ist, läßt er sich begrifflich als »die vorstellungsmäßige (ideelle) Reproduktion des physischen Schmerzes« auffassen. Als einzige Bedingung setzt er das

Digitized by Google

Gedächtnis voraus. (Beispiel: Das Kind, dem ein Zahn gezogen worden ist, empfindet, sobald das wieder geschehen soll, Schmerz.) Auf der zweiten Stufe ist der Schmerz an zusammengesetzte Vorstellungen gebunden und setzt die Reflexion voraus, d. h. die Fähigkeit zu urteilen, und die aufbauende Phantasie. Von der Summe der reproduzierten Vorstellungen ist die Summe des wachgerufenen Schmerzes abhängig, der während dieser Periode zwei Momente umfaßt, die der Zeit nach zuerst auftretende egoistische Form und die sympathetische oder altruistische. Der Schmerz der dritten Stufe, der an bloße Begriffe oder an ideale Vorstellungen gebunden ist, bleibt den meisten Menschen fremd. Ihn fühlt der Gelehrte, der sich vergeblich um die Lösung eines Problems müht, der Künstler, wenn er sein Werk als mißlungen erkennt. — Das Verhältnis zwischen physischem und psychischem Schmerz ist nun aber nicht so zu denken, daß jener die Gattung und dieser eine Art davon wäre. Vielmehr muß festgehalten werden, »daß der Schmerz immer mit sich selbst identisch ist, daß er seine eigene Existenzbedingungen hat, und daß die zahllosen Erscheinungsformen, die er auf physischem wie auf psychischem Gebiete annimmt, von den sensorischen oder intellektuellen Elementen abhängen, die ihn erwecken, und die er in sich schließt« (62). Die Unterscheidung zwischen beiden Arten hat also nur einen praktischen, keinen wissenschaftlichen Wert.

Über das Lustgefühl im allgemeinen muß, wie beim Schmerz, zunächst betont werden, daß es ein »Symptom, Zeichen oder Merkmal ist, welches anzeigt, daß gewisse Tendenzen befriedigt sind, und daß es nicht als Grundelement des Gefühlslebens angesehen werden kann« (70). Auch bei ihm ist, ohne damit ein spezifisch Verschiedenes zu bezeichnen, zwischen körperlicher und seelischer Lust zu unterscheiden, die nur eine verschiedene Ursache haben, sonst aber die gleichen körperlichen Begleiterscheinungen aufweisen, die denen des Schmerzes durchgehends entgegengesetzt sind: es tritt eine Steigerung des Blutumlaufs, Erweiterung der Gefäße und Vermehrung der Herzzusammenziehungen ein; die Atmung wird lebhafter, die Körpertemperatur höher, die Ernährung der Organe und Gewebe reichlicher; die Innervation der willkürlichen Muskeln kommt in einem Übermaß von Bewegungen, in Freudengeschrei, Lachen und Singen zum Ausdruck. Auch bezüglich des Lustgefühles könnte die Frage, ob besondere Sinnesempfindung oder Begleiterscheinung der bekannten Sinnesempfindungen, gestellt werden; sie müßte dieselbe Antwort finden wie beim Schmerz.

Ein Punkt aber verdient, besonders erörtert zu werden: die Um-

Digitized by Google

wandlung der Lust in Schmerz und umgekehrt. Der Ausdruck »Umwandlung« ist freilich wenig am Platze, richtiger wäre »Aufeinanderfolge«, womit zugleich gesagt ist, daß sich Lust nicht in Schmerz und Schmerz nicht in Lust »verwandeln« kann, daß vielmehr »die Daseinsbedingungen des einen verschwinden, um den Daseinsbedingungen des andern Platz zu machen«. Nach Ribots Ansicht sind nämlich die entgegengesetzten Kundgebungen der Lust und des Schmerzes nur zwei Momente eines und desselben Vorganges, nicht mehr voneinander verschieden wie Ton und Geräusch. Bezeichnet die Lust eine Steigerung der Lebensverrichtungen, eine Zunahme der Energie, der Schmerz eine Abnahme der Lebensverrichtungen, eine Verminderung der Energie, und nimmt man ferner hinzu, daß in jedem Augenblick Einnahme und Verausgabung im Organismus stattfinden, so läßt sich für die Aufeinanderfolge von Lust- und Schmerzgefühlen folgende Erklärung geben: »In den meisten, wenn nicht in allen Fällen ereignen sich gleichzeitig zwei entgegengesetzte Vorgänge, der eine in der Richtung der Steigerung, der andere in der Richtung der Verminderung; was dabei in das Bewußtsein tritt, ist nur das Ergebnis eines Unterschiedes« (75), d. h. der Überschuß. Den Übergang von Schmerz in Lust, der bekanntlich viel seltener ist als der umgekehrte, bei heftigen Schmerzen sicherlich überhaupt nicht stattfindet, führt Ribot auf eine Art von Anpassung zurück. Er nimmt nämlich nach dem Vorgange von Beaunis an, daß die angenehmen Zustände nicht einfach, sondern aus einer großen Zahl angenehmer und lästiger Elemente zusammengesetzt sind, von denen infolge der Gewohnheit und Übung die letzteren für das Bewußtsein verschwinden, so daß nur jene noch die Empfindung konstituieren. »In diesem Falle würde es sich in Wirklichkeit nicht um eine Umwandlung des Schmerzes in Lust, sondern um ein Erlöschen, ein Verschwinden der unangenehmen Elemente der Empfindung und um ein Vorherrschen der angenehmen handeln« (78).

c) Die Gemütsbewegung

Lust und Unlust sind allgemeine Äußerungen des Gefühlslebens, die zudem an der Oberfläche liegen; die Gemütsbewegungen dagegen sind Besonderheiten, die einer tiefer liegenden Schicht angehören.

1. Wesen derselben

Ganz im allgemeinen läßt sich zunächst sagen, daß in jeder Gemütsbewegung, womit das Individuum auf alles das, was seine Erhaltung oder seine Verbesserung, sein Sein oder sein Besser-Sein

Digitized by Google

betrifft, reagiert, ein Vierfaches zu bemerken ist: ein besonderer Bewußtseinszustand, Veränderungen in den Verrichtungen des organischen Lebens, Bewegungen oder Tendenzen dazu, Hemmungen oder Tendenzen zur Hemmung besonderer Bewegungen. Die genannten körperlichen Erscheinungen lassen sich auf zwei Gruppen zurückführen, auf Veränderungen der Muskelinnervation und auf vasomotorische Veränderungen; diese letzteren müssen die ursprünglichen sein, »da die geringsten Abweichungen im Blutlauf die Verrichtungen des Gehirns und des Rückenmarks in tiefgehender Weise abändern« (121). Der Gefühlszustand ist nun nichts anderes als das Bewußtwerden der körperlichen Veränderungen, die durch einen intellektuellen Vorgang veranlaßt worden sind. Man kann also, genau genommen, auch nicht sagen, daß die physischen Kundgebungen die Ursache der Gemütsbewegung seien, sondern beide sind »ein und derselbe Vorgang in zwei Sprachen übersetzt«: »was die Bewegungen des Gesichts und des Körpers, die vaso-motorischen, Atmungs- und Ausscheidungsstörungen objektiv ausdrücken, das drücken die korrelativen Bewußtseinszustände subjektiv aus« (143). Dieser Sachverhalt läßt sich bei allen Gemütsbewegungen erkennen, auch bei den sogenannten höheren Gefühlen, den religiösen, sittlichen, ästhetischen und intellektuellen; nach Wegnahme aller körperlichen Vorgänge bleibt von ihnen nichts als ein Schemen. Eine Hauptstütze bietet der physiologischen Theorie der Gemütsbewegungen die emotionellste aller Künste, die Musik, die am meisten von physiologischen Bedingungen abhängig ist. Der Einfluß der Musik auf gewisse Tiere ist wiederholt beobachtet worden; wie will man ihn anders erklären, als durch die Annahme, daß »die Ton- und Bewegungsempfindungen unmittelbar auf den Organismus und mittelbar auf die Lebensvorrichtungen wirken und einen psychischen Zustand der Lust oder Unlust erzeugen .... die Musik wirkt wie Brennen, Wärme, Kälte oder einschmeichelnde Berührung« (133). Die Musik der Naturmenschen besteht fast nur im Rhythmus, an dem sie sich dennoch stundenlang förmlich berauschen können — ein Gefühlszustand, der unmittelbar durch die äußeren und inneren Empfindungen verursacht wird. Und auch bei den Kulturmenschen, wie verschieden empfänglich sie für Musik auch sein mögen, ist die erste Wirkung eine körperliche; Beobachtungen und Messungen haben den Einfluß der Musik auf Atmung, Blutlauf, Muskelsystem u. s. f. erwiesen. Schließlich sei noch darauf hingewiesen, daß in letzter Zeit die physischen Wirkungen der Musik wiederholt mit Erfolg zu Heilzwecken angewendet worden sind.

Wie kommt es nun, daß gewisse Empfindungen oder Vorstellungen

Digitized by Google

Gemütsbewegungen hervorrufen, andere nicht? Darauf antwortet Ribot: »Der intellektuelle Zustand wird jedesmal von einem Gefühlszustande begleitet, wenn er in unmittelbarer Beziehung zu den natürlichen oder sozialen Existenzbedingungen des Individuums steht« (107).

2. Innere und äufsere Bedingungen

Von den körperlichen Begleiterscheinungen der Gemütsbewegung sollen hier zunächst die organischen, inneren Verrichtungen, die der Herrschaft des Willens entgegen sind, in Kürze betrachtet werden. Was Beobachtungen und Untersuchungen in dieser Hinsicht bisher ergeben haben, ist in der Hauptsache auf das Herz, das Zentrum des organischen, vegetativen, und auf das Gehirn, das Zentrum des animalen Lebens, beschränkt. Beide stehen in inniger Wechselbeziehung, da jeder Einfluß des Gehirns auf das vegetative Leben zugleich das Herz treffen muß. Ferner ist bekannt, wie Unregelmäßigkeiten in Bau oder Tätigkeit dieses immerfort arbeitenden Muskels ihren Ausdruck in Gemütsbewegungen finden, wie das auch von anderen inneren Organen in bestimmten Krankheitsstadien beobachtet ist. Damit dem Menschen solche Veränderungen seines Innern bewußt werden, also Gemütszustände entstehen können, müssen sie bis zum Gehirn geleitet werden. Es ist indessen ein vergebliches Unterfangen, die einzelnen Gemütsbewegungen im Gehirn lokalisieren zu wollen, weil jeder Gefühlsvorgang infolge seines diffusen Charakters zu gleicher Zeit mehrere Zentren in Tätigkeit setzt. — Einer Hypothese Ribots sei an dieser Stelle noch Erwähnung getan. James und Lange haben behauptet, daß die Gemütsbewegungen in letzter Linie nur das Bewußtsein von Vorgängen im Organismus sind; nach Kroener beruhen diese zumeist auf chemischen Prozessen. Gifte würden dem Organismus nicht nur von außen zugeführt, sondern auch in ihm selbst hergestellt. Nun ist längst bekannt, daß Gemütsbewegungen von eigentümlichen Veränderungen des Blutes, der Milch, der Gallflüssigkeit, des Magensaftes, des Urins u. s. f. begleitet sind. Da nun die chemischen Bedingungen des Gefühlslebens dieselbe Allgemeinheit aufweisen wie Lust und Unlust, so nimmt Ribot an, »daß die Lust entsteht, entweder wenn die Erregung die chemische Tätigkeit im Organismus erhöht, ohne Giftstoffe hervorzubringen, oder wenn diese Steigerung der Tätigkeit die Zersetzung der normalen Giftstoffe herbeiführt; und daß die Unlust entweder entsteht, wenn die Erregung zur Bildung der Giftstoffe geeignete Verhältnisse schafft, oder wenn sie unmittelbar und von vornherein ein allgemeines oder örtliches Auftreten derselben hervorruft« (156).

Digitized by Google

Nach außen hin tut sich die Gemütsbewegung kund in Bewegungen des Gesichts, des Mundes, der Augen, der Gliedmaßen, Veränderung der Stirne u. s. f. Diese Ausdrucksbewegungen, die oft zum Gegenstand eingehenden Studiums gemacht sind, verteilen sich nach Ribot auf zwei Schichten, »eine primäre, die von der anatomischen nnd physiologischen Beschaffenheit, und eine sekundäre, die von der psychologischen Beschaffenheit abhängt« (164). Zwischen diesen beiden Arten bestehe dasselbe Verhältnis wie zwischen der ursprünglichen und der übertragenen Bedeutung der Wörter.

d) Gefühlsgedächtnis und Abstraktion der Gemütsbewegung

Von dem allgemeinen Gesetz, daß jeder wirklich erlebte psychische Inhalt, wenn die Bedingungen dazu erfüllt sind, ins Bewußtsein zurückkehren kann, machen auch die Gefühle keine Ausnahme. Freilich besteht eine große Verschiedenheit unter den Gefühlsreproduktionen: bei dem einen Menschen ist die Erinnerung an ein angenehmes oder unangenehmes Gefühl nicht verschieden von irgendeiner gleichgültigen Vorstellung, während sie bei einem andern der wirklichen Gemütsbewegung nahe kommt. Damit sind zugleich die beiden Arten des Gefühlsgedächtnisses, die Ribot auf Grund eines reichen Materiales unterscheidet und charakterisiert, genannt: das unechte oder abstrakte und das echte oder konkrete. Jenes besteht in der Vorstellung eines Ereignisses und einem Gefühlsmerkmal, dieses in der »gegenwärtigen Reproduktion eines früheren Zustandes mit allen seinen Eigentümlichkeiten«. Das wirklich wiedererlebte Gefühl der zweiten Gedächtnisart ist, wie sehr es auch dem ursprünglichen nahe kommen mag, diesem niemals vollkommen gleich; es unterscheidet sich von ihm durch zwei sekundäre Merkmale, das Bewußtsein der Wiederholung und die geringere Intensität. Da aber Original und Kopie nie gleichzeitig in einem Individuum gegeben sind, so kann diese Behauptung nicht durch eine Vergleichung beider bewiesen werden.

Dem Gefühlsgedächtnis steht die Gefühlsamnesie gegenüber, von der vielleicht schon das abstrakte Gefühlsgedächtnis eine mildere Form ist. Beachtenswert ist hierbei, daß das Vergessen der Gefühle durchaus unabhängig ist von der Intensität des ursprünglichen Eindrucks. Man denke nur an solche Personen, die, von den heftigsten Gemütsbewegungen erschüttert, den Anschein erwecken, als würden sie auf viele Wochen davon beherrscht sein; aber nach einiger Zeit ist alles spurlos verschwunden. Jedenfalls erklärt die Tatsache der Gefühlsamnesie manche Fälle seltsamen Betragens (z. B. des Verschwenders, der, wieder zu Reichtum gekommen, sein verschwenderisches Treiben

Digitized by Google

aufs neue beginnt, wenn er von den Entbehrungen keine lebhafte Erinnerung zurückbehalten hat).

Findet ein »leichtes, vollständiges und überwiegendes Wiedererwachen der Gefühlsvorstellungen« statt, so spricht Ribot von einem Gefühlstypus, der indessen als allgemeiner selten vorkommt. Häufiger sind die partiellen Typen, die nur für eine bestimmte Gruppe von Gefühlen ein treues Gedächtnis zu haben scheinen; so erinnert sich der eine nur der heiteren Gefühle, ein anderer nur der traurigen usw. Die Ursachen aller dieser Erscheinungen sind noch wenig erforscht; doch hängt das Wiedererwachen mehr von zerebralen und inneren Bedingungen als von dem ursprünglichen Eindruck selbst ab (212).

Das Vorhandensein des echten Gefühlsgedächtnisses macht einen Vorgang möglich, den man als Abstraktion der Gemütsbewegungen bezeichnen kann. Von früheren Gefühlen bleiben Spuren zurück, die des Wiedererwachens fähig sind; diese einzelnen Erinnerungen können zu einem einzigen Bewußtseinszustande verschmelzen, der das Gefühlsabstraktum bildet. Eine solche Abstraktion vollzieht der Reisende, dem von dem Besuch eines Landes als Totaleindruck ein Gefühl der Heiterkeit, von der Besichtigung mehrerer Klöster ein Gefühl der beschaulichen Ruhe bleibt. Während nun der Abstraktion auf intellektuellem Gebiet keine Grenzen gezogen sind, darf sie im Bereich der Gemütsbewegungen die unterste Stufe nicht überschreiten, wenn das Abstraktum nicht jedes gefühlsmäßige Merkmal verlieren und zu einem bloßen Wort werden soll. Das ist den höchsten ästhetischen, moralischen und religiösen Begriffen widerfahren, »deren gefühlsmäßige Resonanz gleich Null oder doch sehr schwach ist, wenigstens dann, wenn sie sich in dem denkenden Geiste nicht zu einem besondern Falle umgestalten« (239).

Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule

Von
P. Zillig in Würzburg

(Schluß)

Was noch folgt, erachtet der Art. als untergeordnete Fragen. Indes dürften die Fragen der pädagogisch angemessenen Gestaltung des Lehrplans der Fortbildungsschule und seines richtigen Verhältnisses zum Lehrplan der Volksschule, der Stellung der Religion Jesu im ganzen der kindlichen Bildung und der durch den Art. hiermit verquickten Konfessionalität der Schule, der Ansprüche der Kirche auf die Beaufsichtigung der Schule, der Ansprüche des Schulstandes auf

Digitized by Google

Fachleitung, der Individualisierung der Schulen, unserer Berufsbildung kaum als untergeordnete Fragen gehalten werden.

Die rasche Vergänglichkeit der Unterrichtsergebnisse nach dem Austritt aus der Volksschule ist eine allgemein bestätigte, unleugbare Tatsache; daß sie ihre Ursachen hat, ist zweifellos. Daß unter den Ursachen die Lehrpläne und der Geist, nach dem wir arbeiten müssen, zu allererst zu nennen sind, ist ebenso zweifellos. Wenn im Leben strebende jugendliche Kräfte begegnen, so zeugt dies nicht für die Güte unserer Lehrpläne und die Vortrefflichkeit der Leistungsforderung, sondern vielmehr dafür, daß die Natur etwas aushält und unter allem Schuldruck nicht so leicht ganz zu brechen ist, und daß das Leben selber erweckende, bildende Momente einschließt, die zum Teil wenigstens ausgleichen, was in der Schule am Menschen gefehlt werden mußte. Doch darüber habe ich ja oben bei der Besinnung auf den Dienst der positiven Kenntnisse im Leben schon Andeutungen gemacht. So viel steht wohl fest: Echte Fortbildung kann nur aus echter Bildung kommen. Echte Fortbildung setzt fort — das besagt schon ihr Name — was echte Bildung eingeleitet hat. Wo es an der Wurzel fehlt, da können auch Stamm und Krone nicht gedeihen, können Blüten und Früchte sich nicht einstellen.

f) Die Stellung der Religion Jesu im Ganzen der kindlichen Bildung und der Standesegoismus. — Konfessionalität und Bildung. Emanzipation des Schulstandes

Die Stellung der Religion Jesu im Ganzen der kindlichen Bildung erfließt aus deren innerem Wert; wer gegen diese Stellung etwas einzuwenden hat, der muß die Gründe für den inneren Wert der Religion Jesu umstoßen; die geistige Beurteilungsweise derselben, ihr Persönlichkeits- und Gesellschaftsideal. Das tut der Art. nicht. Er tut was anderes. Er malt ein Schreckgespenst an die Wand und will damit eine pädagogisch so wichtige Frage, wie die von der Stellung der Religion Jesu im Lehrplan der Volksschule beseitigen. Hier ist der Art. wieder ganz abhängig vom Mythos über die Pädagogik Herbart-Zillers. Schon vor mehr als 20 Jahren hörte ich die giftige Rede: Und Ziller war doch ein Mucker! Und in der Zeit, da man mich und meine Freunde bei den bayerischen Lehrern um Ehre und guten Ruf bringen wollte, hat ein Held hinter dem Busche in ein führendes liberales Blatt in Bayern die Ausstreuung lanciert: Sie sind Ultramontane! Von allem, was man Unschönes erleben möge, ist der Mißbrauch mit dem Religiösen zum Zweck der Erregung unfreundlicher Gefühle gegen berechtigte Bestrebungen doch das Widerlichste.

Digitized by Google

Was hat die ganze Unterstellung des Art. über die Begünstigung des ehemaligen Hörigkeitsverhältnisses der Volksschule und ihrer Lehrer durch die »Herbart-Zillerische Richtung« mit der sachlichen Erwägung der Bedeutung der christlichen Religion für die kindliche Bildung und des durch die Erziehung geforderten Verhältnisses der Schule zur Kirche zu tun? Diese Unterstellung des Art. überbietet die andere, daß im erziehenden Unterricht nichts gelernt werde, bei weitem. Sie wird nicht mittelbar, sondern direkt, noch dazu mit Hervorhebung geäußert, freilich wieder mit der stilistischen Schläue der Deckung hinter andern.

Es wäre ein großes Verdienst um die Geschichte der Pädagogik, aber auch um die innere Förderung unseres Berufs, wenn Herbart-Ziller in ihrer Stellung zum Christentum und zur Kirche unter dem Gesichtspunkt der Erziehung einmal gründlich und ernsthaft beleuchtet würden. Diese Männer haben am allerletzten in ihrer religiösen Denkweise die schärfste, doch wahrheitsgetreue Prüfung zu scheuen. Wir alle könnten von ihrer religiösen Tiefe und Lauterkeit, ihrer religiösen Charakterstärke lernen. Solche Beispiele könnten uns helfen in der Überwindung so mancher kleinen und engen Meinung und uns erheben zu großer und umfassender Anschauung der religiösen Dinge. Es wäre ferner ein großes Verdienst um die Geschichte der Pädagogik und zugleich um die innere Förderung unseres Berufs, wenn die individuale wie die soziale Seite der Pädagogik Herbart-Zillers aus den Quellen sorgsam untersucht und mit rechtem wissenschaftlichem Geist beurteilt würde. Denn dies wäre doch auch für uns wieder in hohem Maße wertvoll, an der Hand solcher Kenner der Ethik und Psychologie und solcher Kenner der Pädagogik nachdenken zu lernen über die Forderungen der sittlichen Ideen in Hinsicht auf den einzelnen und die Gesellschaft, über die Tatsache der Individualität und ihre psychologische Wichtigkeit, über den Einfluß der geschichtlichen, gesellschaftlichen Abhängigkeit des einzelnen auf dessen erworbene Züge, endlich über das Verhältnis der Erziehung, der Bildung des einzelnen zur Geschichte wie zu den Gesellschaftskreisen. Der Art. geht solcher verdienstlichen Bemühung aus dem Weg. Er bezweckt lediglich die Gemüter unruhig und voreingenommen zu stimmen. So versteht er die Übung der Pflicht unbeirrter, dem Berufe dienender Kritik. So versteht er die Übung der Pflicht, den Gedanken und Forderungen der Hohen unseres Berufs, der großen Erbauer unserer Berufswissenschaft, unter uns unbefangenes, lernwilliges Entgegenkommen und achtungsvolle Behandlung zu bereiten.

Es wäre aber auch ein großes Verdienst um Schule und Schulstand in Bayern, wenn bei uns die Fragen der Simultanschule, der

Digitized by Google

geistlichen oder weltlichen Schulleitung genauer pädagogischer Erwägung unterzogen würden. Zwar hat hierin namentlich Dörpfeld das Beste wohl schon vorweg gearbeitet. Aber wie viele unter uns haben dem Manne bisher ein tiefer eindringendes, andauerndes Studium gewidmet? Zählt nicht auch er zu den Muckern? Vom Boden des bloßen Standesegoismus aus dürfen jene Fragen nicht abgetan werden. Der Artikel steht auf diesem Boden. Sie sind auch nicht vom Boden politischer oder sonst welcher Parteibestrebungen aus von uns anzufassen und zu erledigen. Für uns können es nur pädagogische Fragen sein, die wir vom Boden des Berufs aus bearbeiten. Dazu ist unter uns in Bayern vielleicht kaum der Anfang gemacht. Wie will man nun in diesen unter uns pädagogisch noch so wenig geprüften und geklärten Fragen die Mitglieder der Berufsvereinigung, wie das der Art. im Sinne hat, nach irgend einer Seite hin mit ihrer Entscheidung festlegen? oder die Gewissen und Überzeugungen der Berufsgenossen im geringsten binden? oder gar so heimlich und doch merkbar mit dem Finger auf ihre Person zeigen, weil sie sich gegen eine durch Parteiabsichten bestimmte Entscheidung wehren und sich vom pädagogischen Standpunkt nicht abdrängen lassen?

Die ausgeführten Lehrplanüberlegungen werden der religiösen Bestimmtheit des Kindes durch seine Zugehörigkeit zur Familie und Bekenntnisgemeinschaft ebenso Rechnung tragen müssen wie der nationalen. Mögen die Zeitströmungen hierhin oder dorthin gehen, die pädagogischen Anforderungen an den Lehrplan werden auch bezüglich der religiösen Versorgung des Kindes seitens der Bildung stets aus der Pädagogik zu entnehmen sein. Das Christentum ist unter uns Geschichte geworden in der Konfession. Als Geschichte umfängt es jeden, der in das Christentum unter uns geboren wird, und verleiht seiner Individualität eine feste religiöse Ausprägung. So ist ja auch das Recht unter uns Geschichte geworden im deutschen Staat. Als Geschichte umfängt auch das Recht jeden, der unter uns hineingeboren wird. Desgleichen ist die Sprache unter uns Geschichte geworden in unserer Volkssprache und umfängt als Geschichte jeden, der unter uns in die Sprache geboren wird. Von Recht und Sprache, wie sie unter uns Staat und Volksband geworden, empfängt der einzelne eine feste nationale Ausprägung. Würde man nicht den für einen Unverständigen halten, der verlangen möchte, gleichwohl in der Bildung des Kindes von dem nationalen Zug in seiner Individualität abzusehen und es gleich einem wesenlosen Schatten inbezug auf die Pflege der Vaterlandsliebe und des Gemeinsinns zu behandeln? Und wofür soll man den halten, der in der Bildung des Kindes von dem

Digitized by Google

ererbten religiösen Zug in seiner Individualität absehen und es inbezug auf die Pflege kirchlichen Geistes gleichfalls wie einen wesenlosen Schatten behandeln oder am liebsten von aller religiösen Bildungsfürsorge gleichgültig absehen möchte?

Die Erwägung der religiösen Versorgung des Kindes hat mit der Frage der Fachleitung nichts zu tun. Die Frage der Fachleitung ist eine Frage der Schulorganisation, nicht der Didaktik. Die Frage der Lehrerbefreiung darf nicht aufgefaßt oder auch nur hingestellt werden als Folge aus der Entscheidung über die Frage der religiösen Bildung des Kindes. Diese Frage muß vielmehr als Frage der Selbstverwaltung der Schule gemäß der Idee der Kulturgesellschaft erkannt und erwogen werden. Das Standesinteresse darf niemals dem Berufsinteresse übergeordnet werden. Wir sind etwas im Stand, wenn wir etwas im Beruf sind; und wir haben ein Recht auf Standeshoffnungen, wenn wir uns dieses Recht durch das rechte Berufsstreben erringen. Die Lehrerbefreiung muß viel tiefer und weiter genommen werden, wie als bloße äußere Standesemanzipation. Vor allem muß sie als Selbstbefreiung von allem, was uns vom Beruf abzieht, was uns innerlich gefangen hält, so daß wir wichtige pädagogische Aufgaben und Verpflichtungen wie die Aufgabe und Verpflichtung religiöser Jugendbildung, oder sogar Aufgaben und Verpflichtungen wie die der Veredlung des Kindes durch den erziehenden Unterricht, der Erweckung und Förderung eines echten vielseitigen Interesse, der Herstellung einer rechten Organisation des Geisteslebens von der Hand weisen, oder selbst bekämpfen. Wie den Völkern nach dem Zeugnis der Geschichte äußere Emanzipation ohne vorausgegangene innere niemals Heil brachte, so können auch Klassen und Ständen äußere Emanzipationserrungenschaften niemals zum wahren Besten gereichen, wenn die Arbeit an sich selbst, die innere Emanzipation von allem, was der Erfüllung der gesellschaftlichen Sendung der Klasse oder des Standes im Wege ist, nicht vorausgeht.

g) Die allgemeine Volksschule nach pädagogischer und politischer Auffassung

Mit der Frage der Individualisierung der Schulen in Angemessenheit zu dem gewachsenen Bewußtsein des Kindes verhält es sich unter uns in Bayern ganz ebenso wie mit den eben berührten der Simultanschule, der geistlichen Schulaufsicht und der Fachleitung: auch sie ist bei uns noch gar nicht in pädagogische Bearbeitung genommen. Daß man in der Zeit wie überhaupt so namentlich auch in der kindlichen Bildung alles über einen Kamm nehmen, alle durch Natur und Geschichte bewirkten Unterschiedenheiten mißachten und

Digitized by Google

an Stelle der vorfindlichen Mannigfaltigkeit in den angeborenen und erworbenen Zügen der einzelnen eine öde äußerliche Gleichheit setzen möchte, kann doch nicht als Beweisgrund gegen die Forderung gelten, in der Bildung dem Kind in seinen geistigen Bedürfnissen, wie sie aus seiner ganzen Lage hervorgehen, entgegenzukommen, das individuelle Bewußtsein zum Ausgangs- und Beziehungspunkt der Bildung zu machen. Können denn Zeitmeinungen, die weder auf Einsicht in die Ethik noch auf psychologischer Erkenntnis noch auf Verständnis des Naturwirkens beruhen, sondern erweisbar aus den Bestrebungen einer politischen Partei hervorgingen, die zuletzt mit ihren gesellschaftlichen Dogmen auf eine durchaus ungeschichtliche, aber auch alle Naturgegebenheit verleugnende, rein dialektisch aufgebaute Philosophie zurückweist, können solche Zeitmeinungen die Tatsache des individuellen Bewußtseins, der Bedingtheit des individuellen Bewußtseins durch die gesellschaftliche Zugehörigkeit des Kindes, besonders durch die Familie, der Abhängigkeit aller Apperzeption vom Gedankenkreis des Ich, der Entstehung des geistigen Lebens aus der Befriedigung der individuellen geistigen Bedürfnisse, der Erhebung zu Selbstgefühl und Charakterentschiedenheit durch die Inanspruchnahme der individuellen Beurteilung einfach außer Geltung setzen? Oder haben die allerwichtigsten didaktischen Forderungen zu schweigen, wenn eine solche Zeitmeinung, wie die von der Einen gleichen Schule für alle, Verzicht darauf verlangt? Wenn es wahr wäre, was der Art., getreu seiner stilistischen Kunst, die eigene Meinung als Ausdruck der Auffassung einer großen Mehrheit erscheinen zu lassen, behauptet, daß Tausende von Schulmännern in der Individualisierung der Schulen ein soziales Übel und eine schwere Schädigung des Ansehens der Volksschule erblickten, so wäre damit nur die Erfahrung belegt, wie leicht auch auf dem Gebiet der Schule Modegedanken sich ausbreiten, ohne vorher pädagogisch gründlich durchgeprüft worden zu sein; aber auch Mehrheitsmeinungen unter den Schulleuten können psychologische Tatsachen und Gesetze sowie daraus erfließende didaktische Weisungen nicht im geringsten in ihrer Gültigkeit berühren. Ich habe im Laufe der Jahre so manche pädagogische Modemeinung auftauchen und wieder schwinden sehen, aber die pädagogische Wahrheit hatte Bestand. Und eine pädagogische Wahrheit ersten Ranges ist die, daß sich die Bildung nicht mit der Elle messen läßt, daß kein Mensch von außen nach innen lernt, sondern sich aller Erkenntnis und aller Einsicht von seinen Gedanken und seiner Beurteilung aus bemächtigt, daß das individuelle Bewußtsein überall ausschlaggebend für das Maß innerer Erfassung, Verarbeitung und Aneignung eines Neuen ist.

Digitized by Google

Daran ändern alle Programmdogmen und die größten Majoritäten, die dafür schwärmen, nichts. Übrigens ist der Artikel über die pädagogische Zeitströmung doch nicht gut orientiert, denn sonst würde er, ganz im Gegensatz zu seinen Äußerungen über die Mehrheitsmeinung der Schulleute, haben hervorheben müssen, daß eine immer tiefer und machtvoller ausgreifende Bewegung eingesetzt hat, die gerade darauf abzielt, das einzelne Kind in seiner ganzen Art zur vollsten Anerkennung und Geltung in der Bildung zu bringen, daß gerade die regsamsten, hoffnungsfreudigsten pädagogischen Kräfte fast mit der Wucht von Stürmern und Drängern jedem einzelnen Kind die innere Freiheit, wie sie es etwas irrtümlich benennen, die ganze und volle Entwicklungsfreiheit, erkämpfen wollen und mit einem wahren heiligen Zorn gegen die unselige Gleichmacherei in der Bildung losziehen. Die pädagogische Wahrheit wird so wenig als irgend welche andere durch Mehrheitsmeinungen festgesetzt oder aufgehoben, sie ruht auf ihren eigenen Gründen, und bei der pädagogischen Wahrheit verharren, sollte sie durch Zeitirrtümer noch so verdunkelt und zurückgedrängt werden, ist unter allen Umständen keine Schande. Die Wolken mögen die Sonne noch so dicht und lange umhüllen; bricht einmal sich das Licht wieder Bahn und die Wolken verfliegen wie in nichts.

Die Abweisung der uniformen Schule für alle bedeutet nicht zugleich die Abweisung der allgemeinen Bildung, sondern im Gegenteil die Einräumung der Möglichkeit, jedes Kind der wahren allgemeinen Bildung, der ethischen Wertschätzung, der idealen Lebensauffassung, der geistigen Vielseitigkeit und doch Einheit von seinen eigenen Voraussetzungen aus zuzuführen. Nicht das ist die rechte übereinstimmende Bildung, die es im äußern, in der Einen und gleichen Leistungsforderung für alle, sondern jene, die es im Innern ist, die vom Einzelgeiste aus aufgebaut wird, die dem Notwendigen in aller Bildung, der Erhebung zur reinen Anerkennung des Guten, zur lauteren Freude am Schönen, zum unbestochenen Streben nach dem Wahren, zu geistiger Einheit und Ausgeglichenheit, von dem Boden der Individualität aus zustrebt. Gemeinsinn, gesellschaftlicher Anschluß des einzelnen, innerliches Zusammenstehen der vielen im Volke zur Ausführung gesellschaftlicher Aufgaben, die rechte Harmonie unter den mannigfaltigen Kräften der Nation wird nicht angebahnt und vorbereitet, wenn man die Bildungsfrage von der Politik aus anfaßt, oder einem aus sozialen Theorien hervorgegangenen pädagogischen Dilettantismus zur Regelung überläßt, sondern wenn man unverdrossen und treu an der einzelnen Menschenseele aus echtem Erziehersinn arbeitet und sie für die sittlichen Ideen, nicht nur für

Digitized by Google

die Einzel-, sondern auch für die gesellschaftlichen Ideen, zu gewinnen sucht, wenn man den Geist der Selbstlosigkeit weckt und pflegt und in einem vorbildlichen Schulleben von früh an Gelegenheit zur Übung in Betätigung dieses Geistes gibt.

Das Problem der Herstellung und Sicherung der inneren Klasseneinigkeit ist freilich rasch entschieden, wenn man den Knoten nicht auflöst sondern einfach duchhaut, indem man etwa durch Reichsgesetz die Eine gleiche Schule für alle ausnahmslos dekretiert und den Zwang zu dieser uniformen Schule durch ausgiebige Strafandrohungen unterstützt. Eine Pädagogik brauchte es dann weiter nicht mehr. Die Lehrenden wären der mühsamen pädagogischen Überlegungen enthoben. Zur uniformen Schule wären natürlich auch die uniformen Lehrpläne, Lehrmethoden, Lehrmittel und die uniforme Aufsicht notwendig. Das Reichsgesetz, welches die Alleinsschule verfügte, könnte zugleich auch die Alleins-Lehrpläne, -Methoden, -mittel und die dazu passende Schulaufsicht gebieten. Wie herrlich weit hätten wir's dann gebracht. Die Bildungsfabrik wäre verwirklicht. Fehlte uns nur noch so etwas wie eine Uniform; den Schülern fehlten wo nicht gleiche Kleider, so doch gleiche Kappen. Könnte auch kommen. Und die Welt flösse über von eitel Gleichheit und Brüderlichkeit. Vielleicht kommt's im Zukunftsstaat dazu, wenn die Welt von Grund aus neu erbaut und auch die Menschendinge genau nach der Theorie der Gesellschaftsverbesserer eingerichtet werden. Aber die ruhige unbeirrte Überlegung der Frage der Herstellung innerer Klasseneinigkeit zieht keinen Gewinn daraus, wenn sie mit den umlaufenden modernen Schlagworten irgendwie zusammengebracht wird. Sie ist vor allem nur vom Boden der Psychologie aus möglich. Was haben damit Ausdrücke, wie Trennung nach Kasten, zu schaffen? Dadurch wird sie von allem Anfang nur vergiftet. Das Nachdenken wird durch das Schlagwort nur gefangen. Es wird in die Überlegung etwas von der häßlichen Feindseligkeit mit hereingenommen, die heute so oft bei Austrag von Fragen bemerkt werden kann, welche das Zeitidol der äußeren Gleichheit, der Aufhebung aller gesellschaftlichen Unterschiedenheit, berühren. Und die Überlegung kommt um alle geistige Freiheit. Sie gerät unter den Einfluß der Stimmung, wird voreingenommen, ja leidenschaftlich abweisend, hört nicht mehr auf Gründe und sucht nicht mehr das Richtige, sondern will nur das Zusagende gelten lassen.

Wenn es, immer vom Gesichtspunkt der Bildung des Kindes aus, schon durchaus unzulässig ist, über die Abhängigkeit des Kindes von seiner Familienzugehörigkeit hinwegzugehen; so ist es doch noch

Digitized by Google

weniger erlaubt, über eine so tiefgreifende Abhängigkeit des Kindes, wie es die Abhängigkeit vom Geschlecht ist, sich hinwegzusetzen. An der Forderung, Knaben und Mädchen sozialer Absichten halber in Einen Unterricht zu vereinigen, kann man übrigens abnehmen, wie sehr die Beeinflussung durch die sozialen Theorien bereits das nüchterne pädagogische Denken verdrängt hat. Was jedem Vater, jeder Mutter eine täglich von neuem bestätigte Erfahrung ist, nämlich daß Knaben und Mädchen grundverschiedene Menschenwesen sind, und was jeder Lehrende täglich von neuem im Unterricht erlebt, daß das geistige Verhalten des Knaben bedeutend abweicht von dem des Mädchens: das soll auf einmal verneint oder vielmehr daraus soll gerade die Weisung abgeleitet werden, Knabe und Mädchen gemeinsam zu lehren! Würde man bei einem Mann, der sonstwo schließen möchte, daß Grundverschiedenes eben seiner inneren Abweichungen halber der nämlichen Einwirkung und Behandlung zu unterwerfen sei, nicht Zweifel an der Zuverlässigkeit seines Verstandes bekommen?

h) Aufgabe der Lehrerbildung; fremde Sprachen in der Lehrerbildung

Die Frage der Lehrerbildung möchte der Art. gleich der Frage der religiösen Versorgung des Kindes und der Befriedigung seiner individuellen Bildungsbedürfnisse vom Boden des Standesegoismus aus gelöst haben. Gerade an diesen drei Fragen wird es wieder so deutlich, daß dem Art. gar nichts daran gelegen ist, den Ausführungen seiner Vorlage im Absehen von aller persönlichen Meinung nachzugehen und dieselben unter dem pädagogischen Gesichtspunkt zu prüfen. Aber die äußere Ehre, welcher der Art. bereits bei der Entscheidung, ob Individualisierung oder Schablonisierung der kindlichen Bildung, maßgebenden Einfluß zugesteht und nun wieder bei der Entscheidung, ob schlichte Berufs- oder aufgeputzte Lehrerbildung, so viel Gewicht einräumt, hat da, wo es sich um Entscheidungen handelt, bei welchen das Beste des Kindes und das Beste der Arbeit am Kind wie große gesellschaftliche Folgen aus dieser Arbeit auf dem Spiele stehen, gar nichts mitzureden. Ich habe beim Kind und im Beruf nicht das Meinige zu suchen! Schlichte Berufsbildung ist deswegen keine arme. Davon erlaubte ich mir schon Andeutungen auf der Nürnberger Vereinsversammlung im Jahre 1899 zu geben. Schlichte Berufsbildung schließt Einführung in Ethik und Psychologie, allgemeine Pädagogik, Methodik, das heißt wieder in die allgemeinen und besonderen Weisungen für die Ausführung eines pädagogischen Unterrichts in den verschiedenen Richtungen der Bildung, und zwar auf der Grundlage von Lehrversuchen in einer Übungsschule und sich

Digitized by Google

anschließenden Überlegungen, in die Lehre vom Interesse, von geistiger Vielseitigkeit, von der Geltung der Individualität, und damit in die pädagogische Heimatkunde, in die pädagogische Bedeutung und Verwendung des Volkstums, weiter in die Lehre von der Persönlichkeit, vom Lehrplansystem, vom Schulleben ein, eine Fülle der ernstesten, zum großen Teil auch sehr schwierigen Studien und Kunstübungen. Und ich muß dabei bleiben: Hier, in der Berufsbildung liegt die Bedingung für unser Wirken im Beruf, und solange es im Punkt der Berufsbildung nicht gründlich anders wird, ich meine, so lange wir im Seminar vorwiegend, wo nicht ausschließlich, wohl mit allerlei Wissen voll gemacht, aber in der Wissenschaft und Ausführung des Berufs eine solch unzulängliche, öfters geradezu auf den Direktor der Anstalt, der vielleicht zugleich Verfasser von pädagogischen oder methodischen Schülerbüchern ist, zugeschnittene Grundlegung und Schulung erhalten, solange wird es bei uns in der Schule, und heute füge ich noch bei, auch bei uns im Stande nicht besser. Der Artikel selber ist Beweis dafür. Wie anders sollte man sich eine solche Verkennung unseres Berufsgedankens und der Bedingungen seiner Verwirklichung, einen solchen Mangel wahrer Berufseinstimmigkeit, wie dies im Art. sich kundgibt, erklären als daraus, daß von Anfang, vom Seminar her, bei uns so vieles für den Beruf versäumt wird, so daß wir dann später vom Zufall darin abhängen, ob wir mit unseren Fortbildungsbestrebungen dem Beruf näher kommen, oder uns noch weiter von ihm entfernen. Was unsere Ehre angeht, so ist es wohl gewiß: der Umstand, daß das Söhnchen eines reichen Fabrikbesitzers, eines stolzen Offiziers, eines angesehenen Beamten neben dem Buben eines bescheidenen Geschäftsmannes, eines niederen Bediensteten, eines geringen Tagelöhners auf der Schulbank sitzt, oder daß ich wegen der Kenntnisse in Sprachen von Leuten, die auch einmal den Ploetz oder Engelmann auswendig gelernt, für etwas gehalten werde, kann mir als Lehrer nichts geben, wie mir eine Klasse von Kindern aus lauter vor der Welt unangesehenen, mißachteten Familien, oder der Mangel an Kenntnissen in Französisch oder Latein als Lehrer nichts nehmen kann. Unsere Ehre haben wir allein vor dem pädagogischen Gewissen. Machen wir es nicht aus, daß dieselben Herrschaften, welche uns ihre Söhnchen bis zum Eintritt in die Lateinschule zu überlassen geruhten, nachher den Lehrer dieser Söhnchen nicht mehr kennen und die Söhnchen selber auf den A-B-C-Vermittler geringschätzig herabblicken? Wahrhaft vornehme Leute und wahrhaft edel erzogene Kinder natürlich ausgenommen. Wenn ein Lehrer Jahre seiner besten Kraft an Sprachen — Fran-

Digitized by Google

zösisch, Latein, Griechisch, Gotisch, Alt-, Mittelhochdeutsch — gesetzt und es darin auch zu schönen Kenntnissen gebracht hätte, was hätte er davon für den Beruf am Kind? Ich will nicht sagen: nichts; ich schätze auch jedes Fortstreben, das aus geistigen Antrieben kommt, an sich selber hoch. Aber es ist doch Raub am Beruf, wenn man Zeit und Mühe anderen als den Berufsaufgaben widmet. Der Beruf gibt uns soviel zu erfahren, zu überlegen, zu studieren, zu arbeiten auf, daß wir wohl öfters wünschen müssen, des Schlafes entbehren zu können, um den Berufsforderungen nachzukommen. Für anderes läßt er uns keine Zeit übrig. Wenn wir aber dem Berufe wahrhaft zugeführt worden und für den Beruf leben und sterben, wenn der Beruf unser Eins und Alles ist, zudem wir all unser Weiterstreben in Beziehung setzen, dem wir all unsere Wünsche und Hoffnungen unterordnen, so werden wir wirklich im Sinn der Ethik ein Stand, wir stehen dann mit Leib und Seele wahrhaft im Dienst der Verbreitung und Beförderung der Kultur, wir sind im Ganzen des Volkslebens an unserer Stelle unersetzbar und haben deshalb für dieses Ganze auch im Ernst eine Bedeutung. Das sollten wir vor Augen behalten.

i) Lehrplan und pädagogische Anschauungen der Lehrenden

Der Lehrplan, meint der Art. zu allerletzt, dürfe nicht in Widerspruch stehen mit den pädagogischen Anschauungen der Lehrenden. Das ist unrichtig. Ein pädagogischer Lehrplan, einen anderen können wir, der pädagogische Berufsstand, doch unmöglich fordern, ein pädagogischer Lehrplan darf nicht in Widerspruch stehen mit der Pädagogik. Wenn er vom Boden der Pädagogik aus gestaltet ist, mit den gesicherten Grundsätzen der Pädagogik im Einklang steht, dann ist es ein richtiger Lehrplan. Ein solcher sollte auch bei allen Lehrenden freudig Aufnahme finden. Wo die Lehrenden hinter einem pädagogischen Lehrplan zurückstehen, müssen sie demselben zuwachsen, das heißt sie müssen sich mit der Pädagogik mehr vertraut machen. Wenn ein pädagogischer Lehrplan in größerem Umfang in dem Kreis der Lehrenden keine Anerkennung findet, so ist damit eben bestätigt, daß die Lehrerbildung im Wichtigsten, in der pädagogischen Ausbildung der Lehramtszöglinge, ihre Schuldigkeit nicht getan hat und zu verbessern ist. Nach dem Art. müßte ein Lehrplan eigentlich durch Mehrheitsbeschlüsse zu stande kommen. Ich habe das erlebt, daß man über eine pädagogische Angelegenheit von der größten Wichtigkeit für das Kind, die Familie, für Kirche und Staat — eine solche Angelegenheit ist ein Lehrplan für die Volksschule — ab-

Digitized by Google

stimmte, wie man in Versammlungen über Resolutionen abstimmt. Gott behüte uns vor einem Lehrplan, der nicht auf die Wissenschaft der Pädagogik, sondern auf Mehrheitsbeschlüsse gegründet wäre! Wie ein solcher ausfallen könnte, davon bietet der Art. ja einen deutlichen Vorgeschmack.

7. Widersprüche. — Gesinnung. — Gemütsgüter. — Verantwortung

Übersehen wir am Ende noch einmal den ganzen Inhalt des Artikels, so fallen uns vor allem die starken Widersprüche darin auf. Sie sind im Verlauf der Vertiefung in diesem Inhalt da und dort angedeutet worden. Drei dieser Widersprüche müssen aber hier besonders hervorgehoben werden. Der Art. läßt über den Zweck des Unterrichts und den Sinn der Schule die Eltern entscheiden; aber er fordert die Simultanschule, welche bei uns, wenn man von einigen Städten absieht, durch die überwältigende Mehrzahl der Eltern abgelehnt wird; hier frägt er also nach dem Willen der Eltern nicht. Der Art. gibt sich den Anschein, auf dem Boden der Pädagogik zu stehen; aber mit seiner Ablehnung des ethisch geforderten Erziehungsgedankens, der Einheitlichkeit des Erziehungszwecks, des Einklangs des Bildungs- mit dem Erziehungsgedanken, des erziehenden Unterrichts, der ethischen und psychologischen Regelung des Zusammenhangs in der Bildung, der Fürsorge für die Bildung der Persönlichkeit, mit seiner Bekämpfung des Vorrangs der Religion Jesu in der kindlichen Bildung, des Anschlusses in der Bildung an das individuelle Bewußtsein und die individuellen Bedürfnisse, mit seiner Abweisung der Forderung schlichter Berufsbildung für die Lehrenden, und auf der anderen Seite mit seiner Befürwortung geteilter Rücksichten der Erziehung, mit seiner Gleichstellung des Nützlichen mit dem Guten, seinem Eintreten für den bloßen Lern- und Fertigkeitsunterricht, seiner Betonung des Leistungsstrebens, seiner Anerkennung der alten Vorherrschaft von Schreiben, Lesen, Rechnen in der Schule, seiner Gleichgültigkeit gegenüber der rechten religiösen Versorgung des Kindes, seiner Mißachtung der individuellen Bildungsbedürfnisse, seiner Voranstellung der Gesichtspunkte äußerer Ehre und äußeren Emporkommens vor den Pflichten gegenüber dem Kind und den Aufgaben des Berufs — mit alledem steht er tatsächlich außer der Pädagogik. Er möchte den Glauben erwecken, daß er dem pädagogischen Fortschritt und der pädagogischen Freiheit dienen wolle. Aber er ergibt in Bezug auf Förderung der pädagogischen Erkenntnis und Berufsübung so viel wie nichts, ja noch weniger wie nichts, denn er trägt dazu bei, wie wir gesehen haben, die Lehrenden zu

Digitized by Google

verwirren und im pädagogischen Weiterstreben lässig zu machen. Namentlich aber geht gerade die Frage, der er vor allen andern nützen wollte, die Lehrplanfrage, tatsächlich gänzlich leer aus. Auch nicht Einen brauchbaren Gedanken oder Vorschlag zu ihrer gedeihlichen Lösung bietet er dar. Er legt vielmehr einer solchen Lösung zahlreiche große und kleine Steine in den Weg. Zieht man ihm das Gewand aus und betrachtet ihn ohne Hülle, so ist er eine Lobrede auf das Alte. Der Schulwagen soll nach ihm im gewohnten ausgefahrenen Geleise weiterfahren, nur etwas Lack aus dem Kramladen des religiösen und sozialen Radikalismus soll außen aufgetragen werden. Der Art. arbeitet aber auch der pädagogischen Freiheit entgegen. Die pädagogische Freiheit ist die rückhaltlose Anerkennung der Forderungen der Pädagogik, und gerade die Pädagogik gilt bei ihm nichts. Die pädagogische Freiheit ist ferner die uneingeschränkte Möglichkeit, im Beruf gemäß den Forderungen der Pädagogik handeln zu können, und er stützt an seinem Teil die Herrschaft des Herkommens und den Zwang der äußeren Macht in der Schule. Der Art. sollte darum angemessener überschrieben sein: Warnung vor dem pädagogischen Fortschritt und der pädagogischen Freiheit. —

Es war mir bei dem ungünstigen Zustand meiner Gesundheit schwer, mit der Durcharbeitung des Artikels zum Ende zu gelangen. Wühlt doch der Art., wie wir nun wirklich erfahren haben, die ganze Pädagogik und noch einiges darüber auf. War es recht, daß ich die Arbeit auf mich nahm? Der Art. kehrt sich in seinem Innersten gegen etwas, was für die Erziehung, die Bildung jedes Menschen, für alle spätere Lebensarbeit, für jedes gesellschaftliche Wirken von entscheidender Bedeutung ist. Das ist die Erzeugung der Gesinnung, der idealen Denkweise im einzelnen. Man nehme die ideale Denkweise aus dem Menschen heraus, was bleibt dann übrig? Religiosität ohne Gesinnung ist Pharisäertum, Lippen- und Werkdienst. Moralität ohne Gesinnung ist bloße Gewohnheit, Sitte, nicht Sittlichkeit. Künstlerisches Schaffen ohne Gesinnung sinkt zum Mittel herab entweder des Erwerbs der Gunst des Publikums oder des Gewinns von Geld und Besitz. Wissenschaftsforschung ohne Gesinnung wird ebenfalls Mittel zum Erlangen von Ruhm oder Reichtum. Das Amt in Verwaltung und Rechtspflege wird ohne Gesinnung bloßer Dienst, Offizium. Die Arbeit aller Art wird ohne Gesinnung äußere Technik. Wenn dem Priester nicht die innere Freiheit, dem Richter nicht Recht und Billigkeit, dem Beamten nicht die Wohlfahrt, dem Künstler nicht die Schönheit, dem Forscher nicht die Wahrheit, den Lehrenden aller Grade nicht die Kultur, dem Arzt nicht die Nächstenliebe, den

Digitized by Google

Arbeitenden aller Gebiete nicht die Gemeinnützigkeit in der Seele lebt und sie in ihrem Wirken leitet: welchen Wert hat dann dieses Wirken? Die Gesinnung erst adelt jede Tätigkeit, auch die des Steinklopfers am Wege (wenn dieser seine Tätigkeit anzuknüpfen vermag an den Gesichtspunkt der allgemeinen Wohlfahrt, indem er dabei die Meinung hegt, daß auch seine Arbeit mitzuhelfen habe zur Ermöglichung eines erleichterten, geordneten Verkehrs).

»Wenn ich spräche der Menschen und der Engel Sprachen, die Liebe aber nicht hätte, da wäre ich wie ein tönendes Erz und eine klingende Schelle. Und wenn ich . . . wüßte alle Geheimnisse und alle Erkenntnis . . die Liebe aber nicht hätte, nichts wäre ich.«

Ohne Gesinnung gibt es keinen sittlichen Charakter, keine Tugend, keine edle Persönlichkeit. Ohne Gesinnung gibt es keine wahrhaft gute und große Tat. Menschen mit idealer Denkweise wehrten einst auf dem Lechfelde den Hunnennachkömmlingen ihre ewigen Einfälle und verübten damit ein Werk von unabsehbaren wertvollen Folgen für unsere Volksentwicklung. Ebensolche Menschen, vernahmen wir schon, wehrten in späteren Zeiten jenem Bedrücker der Nationen die Knechtung und machten dadurch unserem Volk wieder die Bahn für eigene Entfaltung frei. Menschen mit idealer Denkweise waren es, die in allen Lebensgebieten unvergänglich fortzeugende Werke vollbrachten. Was ehrten wir heuer besonders an Schiller? Warum wurde Bürger trotz allen Talents kein hoher Dichter? Worauf geht unsere Volksgeschichte hinaus? Was ist das Streben unseres Volks auf allen Höhepunkten seiner Entwicklung? —

Es gilt unserm Volk seine Gemütsgüter zu erhalten und womöglich zu mehren: das persönlich erfaßte Christentum; die Treue; die Aufrichtigkeit; die Furchtlosigkeit; die innere Selbständigkeit; die Rechtlichkeit; die Selbstlosigkeit in der Vertretung geistiger Interessen; das innige Naturgefühl; den Heimatsinn; den Frohmut. Die deutsche Schule soll des deutschen Volkes getreuer Eckart sein, indem sie in der deutschen Jugend die Achtung vor diesen Gütern pflegt. Geld hat noch kein Volk vor dem Geschick des Niedergangs bewahrt. Geld wird auch unser Volk nicht retten, wenn feindlicher Andrang im Innern oder von außen es bedroht. Aber auch Gewehre und Kanonen vermögen ein Volk nicht vor tiefer Schmach zu retten. Was ein Volk unter den andern erhöht, ihm die Fortdauer seiner Geschichte, die Annäherung an die würdigen Ziele der Menschheit verbürgt, das ist allein die in all seinen Gliedern lebendig erhaltene Wertschätzung einer schlichten, ungeheuchelten Religiosität, einer reinen Ehrfurcht vor dem Sittengesetz, einer unverfälschten Liebe

Digitized by Google

zum Vaterlande, einer wahren Achtung vor den Erzeugnissen des Geistes, eines ernsten Arbeitssinns und freudiger Anerkennung jedes anderen ehrlichen Schaffens.

Der Lehrplan der Volksschule dient den wichtigsten Interessen des Volks, wenn er, gemäß der Weisung der deutschen Pädagogik sich vor allem besinnt auf die Bedingungen der Erhebung des einzelnen Kindes zu einer wahren Persönlichkeit.

Die Verantwortung, die der Beruf zur Erziehung einschließt, können wir nicht von uns weisen, wie bald wir uns für den Lehrerberuf entschieden haben. Es steht nicht bei uns selbst, zu bestimmen, wie viel oder wie wenig an Verantwortlichkeit wir übernehmen. Jeder übernimmt mit seinem Beruf auch die ganze Verantwortlichkeit in diesem Beruf. Übrigens frage ich: Wer legt eine größere Last von Verantwortlichkeit auf den Lehrer, der Erziehungs- oder der Leistungsgedanke? Wo wird die Gesundheit des Lehrers durch Überbürdung bedroht, wo wird sein berufliches Pflichtgefühl in die bittersten Konflikte hineingetrieben, wo drohen ihm und seinen Angehörigen die schwersten Folgen, wenn er vor dem Leistungsmaß als nicht befriedigend erfunden wird, wo leidet die berufliche Freudigkeit, das berufliche Vorwärtsstreben am meisten? Der Lehrer auf dem Boden des Erziehungsgedankens hat die Bestätigung seines Gewissens für sich und mit ihr den Frieden im Beruf, und er hat auch von allen, die ihn im Beruf zu beurteilen haben, wahrhaft Anerkennung zu erwarten, wiefern sie rechte pädagogische Beurteilung üben — wenn er seine pädagogische Pflicht erfüllt hat. Hier ist zu erinnern, daß die Erziehung nicht sein Werk allein ist. Mit ihm arbeiten an der Erziehung Familie und Kirche. Es ist auch noch einmal zu erinnern, daß die Erziehung vor allem abhängt vom Kind selbst. Kein Vernünftiger kann vom Lehrer mehr fordern als die Erfüllung seiner Pflicht. Das Gelingen der Erziehung hofft der Lehrer und hoffen alle, die an der Erziehung mitzuwirken haben. Aber darf man Jesus dafür verantwortlich machen, daß unter seinen Jüngern ein Judas war? Hier fällt der Same der Erziehung auf den Weg, hier auf Felsen, dort unter Dornen, zuletzt auf guten Boden. Nur da geht er auf und bringt reiche Frucht. Es liegt nicht am Samen und nicht am Säemann, wenn er auf dem Weg, auf den Felsen und unter den Dornen nicht gedeiht.

Überall in Deutschland, in Thüringen, Sachsen, am Rhein, in Niederdeutschland, herrscht ein fröhlicher pädagogischer Zug. Bei uns in Bayern? Wir wollen nicht dahinten bleiben. Wie es in der Bestellung der Schulaufsicht, so ist es auch in der Gestaltung des Lehrplans. Die Lehrer bekommen, was sie verdienen! –

Digitized by Google

MITTEILUNGEN

1. Wiedergeburt des armenischen Schulwesens im Kaukasus

Mit dem Schließen aller armenischen Volkschulen im Kaukasus wurde 1896 fast das ganze Schulleben der Armenier begraben. Die Etschmiadziner Akademie und die sog. »geistigen Seminare«, welche hauptsächlich der armenischen Lehrerbildung dienten, fristeten seit Aufhebung ihrer pädagogischen Arbeit ein klägliches Dasein. Die pädagogische Literatur, welche mit großer Begeisterung auf Grundlage der Herbart-Zillerschen Pädagogik angelegt worden war, wurde beinahe erstickt.

Mit dem Aufgang des neuen Lebens in Rußland wurden viele gebundene geistige Kräfte mannigfacher Völkerschaften dieses kolossalen Reiches befreit. Nach einem 10jährigen latenten Zustand fand nun die Wiedergeburt der armenischen Volksschulen bei unbeschreiblicher Begeisterung des gesamten Volkes statt. Festliche Umzüge, und feierliche Reden wurden auf den Straßen gehalten. Großartige Ovationen brachte man dem Katholikos, welcher für Wiedereröffnung der Schulen sich persönlich an den Statthalter gewendet hatte. Unmittelbar darauf fand auf Veranlassung des Katholikos eine Vertreterversammlung der armenischen Lehrer in Tiflis statt, um über die Grundlegung der Hauptprinzipien für Schulverwaltung und Lehrplan zu beraten. Nach Aufstellung der Leitprinzipien wurde eine Kommission erwählt zur ausführlichen Bearbeitung des Lehrplans und der Schulgesetzgebung.

1905/1906 wurden beide Projekte bearbeitet. Die Schulgesetzgebung wurde auf Grundlage eines freien Wahlsystems angelegt. Es wurden wiederum ins Leben gerufen die vormaligen Schulvorstände (ungefähr im Sinne der deutschen Schuldeputationen und Schulvorstände), neue Kreis-Schuldeputationen, Bezirksinspektion (statt der alten Kreisinspektion) und ein Zentralrat (im ehemaligen, aber erweitertem Sinne) zur Vorlage gebracht. Die Rechte und Pflichten derselben wurden womöglich auf autonomischer Grundlage bestimmt. In diesem Projekte der Schulgesetzgebung spricht sich ziemlich deutlich die Tendenz aus, den kleinen Schuleinheiten

Digitized by Google

und damit auch den einzelnen Lehrerkollegien mehr Selbständigkeit zu gewähren.

Diese Pläne wurden im August des vorigen Jahres der armenischen zentralen Deputierten-Versammlung (speziell für armenische Angelegenheiten) in Etschmiadzin vorgelegt. Leider aber wurde, ehe die Schulsektion zur Verhandlung des Projektes über Schulgesetzgebung übergehen konnte, diese Versammlung seitens der Regierung aufgelöst. Dem Lehrplan, welcher zuerst in der Schulsektion zur Verhandlung kam, glückte es dabei besser — derselbe wurde nach dem Gutachten der Sektion der Deputiertenversammlung vorgelegt und mit unbedeutenden Veränderungen genehmigt.

In der Lehrplankommission arbeiteten einige Herbartianer und andere Mitglieder, welche Neigung zu der Schule unseres Meisters hatten. Für einfache Dorf- und Stadtverhältnisse wurde ein Lehrplan mit 4 Schuljahren bearbeitet und für günstigere Verhältnisse ein anderer mit weiteren 2 Schuljahren. Damit soll zugleich gesagt werden, daß die Lehrpläne beider Schultypen in einen organischen Zusammenhang gebracht wurden. Diesem Prinzip wird man folgen müssen auch bei neuer Bearbeitung des Lehrseminarplans. Hier stießen wir natürlicherweise auf Schwierigkeiten, um nicht dem Prinzipe der konzentrischen Kreise zu folgen. Unsere Absicht war nach den kulturhistorischen Stufen die Stoffe auszuwählen und anzuordnen, jedoch der obenerwähnte Umstand forderte manche Kompromisse. Namentlich in unseren Verhältnissen, wo kein Schulzwang wirkt und sehr beschränkte materielle Mittel vorhanden sind, ist es geboten, Schulen mit beschränkten, aber abgerundeten einheitlichen Lehrplänen zu organisieren.

Die Märchen für das erste Schuljahr wurden aufgenommen, den Robinson jedoch für das 2. Schuljahr durchzusetzen, gelang uns nicht. An seine Stelle wurde im dritten Schuljahr als Vorkursus der Geschichte »Kenntnisse über den vorgeschichtlichen Menschen« eingelegt. Als Gesinnungsstoff für das 2. Schuljahr wurde die Patriarchenzeit (unsere Schüler dieser Klasse sind um 2 Jahre älter im Vergleich zu den deutschen). Außer den früheren Unterrichtsgegenständen wie Religion, armenische und russische Sprachen, Rechnen, Naturkunde, Zeichnen, Singen, Schönschreiben, Geschichte und Geographie (diese beide letzten und Naturkunde waren einige Jahre vor Schluß der Schulen durch die Regierung aufgehoben), wurden Bürgerkunde, Hygiene, Formenlehre, Handarbeit auch für Knaben und Turnen für beide Geschlechter im Lehrplan aufgenommen. Der Religionsunterrichtsplan wurde besonders auf der allgemeinen Versammlung empfindlich abgekürzt (die Wunder usw.) und dabei der Unterricht als fakultativ gekennzeichnet. Der Katholikos aber erklärte sich mit diesem letztem Punkte nicht einverstanden. Die naturkundlichen Fächer wurden allseitig berücksichtigt: Tier- und Pflanzenkunde als biologische Fächer, die Mineralogie, Chemie, Technik und Physik als Arbeitskunde zusammengestellt. Außerdem wurde jeder Schule freigestellt, nach örtlichen Bedürfnissen fakultative praktische Beschäftigungen, wie Bienenzucht, Seidenzucht usw. einzuführen. Auch der Gartenbau ist im Zusammenhange mit der Naturkunde berücksichtigt worden.

Digitized by Google

Dieser Lehrplan stellt allerdings an die armenische Lehrerschaft größere Anforderungen, als sie jetzt nach 10jähriger Unterbrechung unseres Schulwesens imstande ist zu leisten. Die Mitglieder der Kommission waren dessen wohl bewußt, trotzdem fühlten sie sich verpflichtet, die Anforderungen der Gegenwart zu berücksichtigen und zum Ausdruck zu bringen. Dies war notwendig, um bei der neuen Organisation unserer Lehrerseminare diese Anforderungen berücksichtigen zu lassen. In Tiflis und Etschmiadzin wurden solche Anstalten mit Übungsschulen ins Leben gerufen. Ein vollendeter Lehrplan für diese Lehrerseminare ist noch nicht vorhanden. Derselbe ist jetzt im Begriffe zu entstehen im Zusammenhang mit dem Lehrplan unserer Mittelschulen. Der Katholikos hat neulich verordnet, einen solchen Lehrplan zu verfertigen.

Tiflis O. Ter-Mirakjan

2. De spelen der kinderen

Von Marx Lobsien-Kiel

In Bulletijn van het Algemeen Paedalogisch Gezelschap over 1904 (Antwerpen) veröffentlicht H. Finet-Antwerpen eine kurze aber sehr wertvolle Studie über die Spiele der Kinder. Die Spiele der Kinder haben immer noch nicht die Beachtung gefunden, die im Interesse einer umfassenden Kinderanalyse liegt. Jeder Versuch, hier weiter zu belehren, muß mit Dank begrüßt werden. — Finet bescheidet sich, klar und deutlich seine eigenen Gedanken unter sorgsamer Berücksichtigung alles dessen darzustellen, was in Buch und Zeitschrift in den letzten Jahren geboten worden ist, um einer zukünftigen experimentellen Studie brauchbares Material zu liefern.

1. Was ist das Spiel? Zwei Meinungen stehen sich gegenüber; die eine sagt: Spiel ist jede durch eine natürliche Neigung verursachte freiwillige Betätigung des Kindes, welche Genuß verschafft; die andere: das Spiel entsteht aus einem Kraftvorrat, der nicht in nützliche Arbeit umgesetzt wird. Daneben gibt es vermittelnde Ansichten. — Finet entscheidet sich noch nicht, sondern fragt erst:

2. Was lernen wir aus dem Spiel des Kindes? Es ist geschickte Leibesübung, angepaßt den Kräften und ihrer Entwicklung. Nirgends bemerkt man Überspannung; die Bewegungen sind natürlich nach ihren Ursachen und ihren Folgen, denn sie verlangen nur eine Anpassung derjenigen, die das Kind zu leisten im stande ist. Trotzdem die Bewegungen im Spiel nicht nach den Forderungen der Methodiker geschehen, sind sie doch von hervorragender Bedeutung: Auge, Hand und Arm, Haltung und Gang werden geübt. Der Charakter wird gestärkt und geübt im Wägen und Wagen. Die Geselligkeit wird gepflegt, das Spiel lehrt gewissenhaft, gerecht und unparteiisch sein. Recht und Ordnung müssen bei dem Spiel herrschen und wer beides stört, den trifft ein unerbittliches »lock out«. Die Kinderwelt mit ihren Spielen ist eine Welt an sich, mit eigener Rechtsprechung. Anmaßung wird nicht geduldet.

Digitized by Google

Das spielende Kind lernt, daß es mit dem zufrieden sein muß, was ihm rechtmäßig zukommt. Dazu gibt das Spiel reichlich Gelegenheit zur Übung seiner Phantasie. Durch das Spiel nimmt das Kind einen größeren Vorrat des unendlich reichen Weltinhalts in sich auf als man denkt. Verfasser zitiert Preyer, W. S. Monroe. In Summa: Erfolge des Kinderspiels sind: 1. größere Widerstandskraft gegen Krankheiten, größere Beteiligung in der Schule, Beweis klareren Verstandes usw.

3. Das Spielzeug: Die geringste Übereinstimmung zwischen der äußeren Form des Spielgeräts und dem was dem Kinde in seinen Spielen vorstellen soll, ist ausreichend, den kühnsten Veränderungen Andeutung zu geben. Wie ein Schauspieler in seiner Rolle lebt und infolgedessen spielt und spricht in einer Weise, die die Rolle mit sich bringt, so auch spielt das Kind Rollen, die innerhalb seines Fassungsvermögens liegen. Es ist Tatsache: was dem menschlichen Tun am nächsten kommt, was lebt und sich bewegt, zieht das Kind am meisten an. Die Phantasie leitet das kindliche Spiel und durch dasselbe kommen die Vorstellungen des Kindes am klarsten an den Tag, darum ist auch die Wahl des Spielzeugs von großem Werte. Jegliches Spielzeug, das geeignet ist die kindliche Phantasiebetätigung zu unterbinden oder zu hemmen, ist verwerflich.

4. Abzählreime. Sie haben zahlreiche Varianten, entsprossen aus Spottsucht oder Volksetymologie. Der Reim ist meist arg vernachlässigt und unzusammenhängende Gedanken drängen sich. Das Abzählen ist, nach Monroe, allgemein Gebrauch, die Reime werden von Geschlecht zu Geschlecht mündlich überliefert.

5. Kinderlieder. Trotzdem sie alles andere sind als Kunstwerke »die ons hevig kan ontroeren, en den geest aan d'aard ontvoeren«, leben sie doch fort in Kindermund.

6. Wahl. Nicht jeder darf mitspielen; mancher wird nicht geduldet. Alters- und Charakterunterschiede sind bestimmend. Bei der Wahl finden wir deutlich wieder, was bei Erwachsenen geschieht, die lediglich einer Stimmung nachgeben, wenn sie über die Wahl eines neuen Vereinsmitgliedes entscheiden.

7. Gebräuche, Regeln, Wetten. Bei dem Spiel sind Gebräuche, Regeln und Wetten Zwang, der ebensowenig Übertretungen erlaubt wie die Gesetze des Staates. Sentimentale, grillige spelers, streit- und kampfsüchtige Knaben werden boykottiert.

8. Schutz der Schwachen. Die Mehrzahl der Spielenden ergreift die Partei der Schwachen und straft diejenigen, die ihnen Unrecht tun wollen.

9. Zeitunterschiede. Zwar, die meisten Spiele werden das ganze Jahr hindurch geübt, manche aber sind an eine bestimmte Jahreszeit gebunden.

10. Spielarten. Auf Grund von Fragen lassen sich etwa 40 Spiele feststellen, die von Kindern geübt werden. Sie lassen sich folgendermaßen sondern: 1. Spiele ohne Spielzeug: a) Laufspiele, b) Versteckspiele, c) Ratespiele, d) Springspiele, e) Spiele verschiedener Art; 2. Spiele mit Spielzeug. Die große Anzahl ist um so verwunderlicher, als nicht nur in

Digitized by Google

den großen Städten die Gelegenheit zum Spielen immer mehr beschränkt wird, sondern auch viele Eltern aus übergroßer Besorgnis vor etwaigen Unfällen das Spielen verhindern. — Ist notwendig, daß die Kinder bei dem Spiel sich selbst überlassen bleiben? Die Frage ist berechtigt dem gegenüber, was der aufmerksame Blick auf dem Spielhofe gewahrt: Rechthaberei, Herrschsucht, Gewalt, Schelten, Schlagen, Gewinnsucht u. s. f. Hier aber hat die Schule Wandel zu schaffen, sie muß den Schülern das Spielen lehren. Das muß aber maßvoll geschehen ohne jegliche Aufdringlichkeit und befehlendes Anordnen. Falsch ist, immer das neueste zu wählen, richtig, eine beschränkte Auswahl zu treffen. Man darf die Kinder nicht ohne Not stören.

11. Das Spielen der Kinder während der Schulzeit. Verfasser folgt den Ausführungen Boubiers (Archives de Psychologie de la Suisse romande 1901). Die Schulzucht fordert stete Aufmerksamkeit, doch bietet sich dem Kinde Gelegenheit genug der Phantasie freien Lauf zu lassen. Dringendes Bedürfnis spürt das Kind, seine Gedanken anderen mitzuteilen. Täglich haben wir Gelegenheit, den Hang zum Nachahmen zu beobachten. Hat das Kind nichts mitgebracht in die Schule, die Zeit totzuschlagen, so genügt es sich an bekannten Dingen des Schulzimmers, die Gedanken abschweifen zu lassen. Hauptursache ist die übereinstimmende Einbildungskraft, die auch einfache Dinge mannigfach zu verändern weiß. Die zahlreichen Nebenbeschäftigungen, die das Kind während des Unterrichts treibt und geschickt vor den Augen des Lehrers zu verbergen weiß, haben bis heute leider keine eingehendere Würdigung erfahren. Verfasser wünscht dringend, daß die Lehrer hier Stoff sammeln mögen, auch wenn sie zunächst einen Zweck nicht einsehen. Die Spiele in der Schule sind wie die freien Spiele gar wohl geeignet uns mannigfach über das Wesen des Kindes zu belehren.

3. Wilhelm Wundt über die zeichnende Kunst des Kindes[1])

Von Marx Lobsien-Kiel

Die wahre und naturgemäße Kunstbetätigung des Kindes zeigt sich im Spiel, um so merkwürdiger ist, daß, wenn von einer künstlerischen Betätigung des Kindes geredet würde, man das Zeichnen an erster Stelle nennt. — Charakteristisch für das kindliche Zeichnen (etwa vom 3. bis 6. Lebensjahre) ist folgendes: 1. Es geschieht wohl niemals ohne äußere Veranlassung (schon deshalb wird ein Vergleich mit den Leistungen primitiver Völker hinfällig). 2. Anfangs kann von »Zeichnen« überhaupt nicht geredet werden; das Kind kritzelt nur und freut sich an der Sichtbarmachung seiner Bewegungen. 3. (Später) das Kind zeichnet nur aus der Erinnerung, zeichnet nicht ab. 4. Die Aufmerksamkeit beschränkt sich auf einzelne Objekte, ja nur Teile derselben. — Auf die psychologische Entwicklung und die dargestellten Objekte gesehen, sind drei Stufen zu

[1]) Völkerpsychologie. Bd. II. Tl. 1. S. 77 ff. Leipzig, Engelmann, 1905.

Digitized by Google

unterscheiden, die man kurz bezeichnen kann: Mensch, Tier, weitere Umgebung. Sie sind nicht scharf zu sondern, vielmehr ist der Übergang stetig und zwar derart, daß das Objekt der voraufgegangenen Stufe zunächst das Hauptobjekt bleibt. Das äußert sich darin, daß es weitaus größer gezeichnet wird als die anderen. — Im einzelnen lassen sich dann noch weitere Stufen unterscheiden, so beim Menschen: a) der Kopf wird allein dargestellt, die Augen, vielleicht auch Nase und Mund werden angedeutet, b) Arme und Beine werden angefügt, beide zu gleicher Zeit, c) der Rumpf wird dazu gezeichnet, d) Hände und Füße erfahren genauere Ausführung. Der Mensch wird immer in der Vorderansicht dargestellt, höchstens wenn weitere Gegenstände, und sei es nur ein Stock, hinzugefügt werden, wird die Seitenansicht bevorzugt. Der Übergang vollzieht sich sehr schwer, wie Mischdarstellungen beider Ansichten beweisen. Das Tier wird immer in Seitenansicht gezeichnet. Daß aber lediglich die Erinnerung, nicht aber die unmittelbare Anschauung bei dem Zeichnen wirksam ist, beweist deutlich die Darstellung der Zusammenhänge (Roß und Reiter, Haus und Bewohner), diese sind ausnahmslos willkürlich konstruiert. — Psychologie der Kinderzeichnungen. Ein Vergleich der Kinderzeichnungen mit der primitiven Kunst unkultivierter Völker zeigt folgende Übereinstimmungen: Auch diese Völker zeichnen lediglich aus dem Gedächtnis, auch bei ihnen beschränkt sich das Interesse auf das Zunächstliegende, auch bei ihnen stehen Mensch und Tier im Vordergrunde, auch bei ihnen wird der Mensch in Profil, das Tier in Seitenstellung gezeichnet, dazu kommt die Ähnlichkeit im Schematisieren (einfache Linien, Andeuten der Verbindungen); aber nun kommt der große Unterschied: Das Kind kann über seine Stufe in der zeichnenden Kunst nicht hinaus, es leistet in diesem Alter das höchste, während wir eine Reihe von Völkern kennen, die neben dieser Art der Darstellung Zeichnungen anfertigten, die auf eine weit höhere Entwicklungsstufe der Kunst stehen. Die des kindlichen ähnliche Darstellungsweise diente ihnen zur Mitteilung, war ihnen Bilderschrift. Und hier erhebt sich ein neues Analagon zum kindlichen Zeichnen: auch das Kind will durch seine Bilder in erster Linie mitteilen, nicht die Wirklichkeit darstellen. So ist man mindestens ebensosehr berechtigt, das kindliche Zeichnen jener Bilderschrift zu korrespondieren als der primitiven Kunstbetätigung. Vielleicht kann man von einer Entwicklungsstufe reden, da Kunst und Bilderschrift noch nicht getrennt waren, eine Stufe, die für uns jenseits der Prähistorie liegt.

Auf alle Fälle wird man nur von einer beschränkten Kunstbetätigung beim kindlichen Zeichnen reden. Wohl trägt das Kind, indem die Zeichnung seine Phantasie erregt, sein eigenes Leben in das Bild hinein, aber die Belebung erfolgt erst durch die Zeichnung. Dürftige Zeichen, von verschwimmenden Erinnerungsbildern umschwebt, beleben sich, wie auch das notdürftigste Spielzeug. Aber in einem unterscheidet sich die Zeichnung vom Spielzeug: durch das Bewußtsein, daß sie durch die Hand entstand. Dieses Bewußtsein erweckt weiterhin das Streben, die Zeichnung umzugestalten, sie der Wirklichkeit anzunähern. Damit wird das Objekt des Spiels zu einem Objekt beginnender Kunstbetätigung.

Digitized by Google

4. Kleine Nachrichten mit Randbemerkungen

4. Zurück zu Herbart! Mit diesem Rufe schließt ein Aufsatz von Gerhard Budde über »die antiherbartische Strömung in der Pädagogik der Gegenwart«, Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik, Jahrg. 1907, II. Abteilung, XX. Band, 4. Heft, S. 185/91. Verf. will zeigen, daß die Abneigung gegen Herbart und die Herbartianer, welche man neuerdings wahrnehmen könne, unbegründet sei. Das ist sehr zu begrüßen, besonders da sich diese Stimme in einer vorwiegend von Philologen gelesenen Zeitschrift erhebt. Daß bei diesen nach dem Urteil des Verfassers die Abneigung besonders stark ist, erklärt er daraus, daß Herbart und seine Schüler in den Sprachen nichts weiter sehen als »Zeichen, die erst Wert bekommen durch das, was sie darstellen,« und daß sie »von der ganz besonderen formalen Bildung, die die alten Sprachen und ganz besonders das Lateinische nach der Ansicht der Philologen gewähren sollen, nichts wissen wollen.« Er wendet sich aber auch mit Recht gegen die Meinung, als ob die Herbartianer von dem ganzen altsprachlichen Unterricht nichts wissen wollten. Sie wollten vielmehr auch diesen Unterricht »zu einem allseitig erziehenden machen«. Sie betrachteten demgemäß »die Aneignung des Inhalts der Autoren« als Hauptsache und stellten die »formalistischen Übungen,« in denen der altsprachliche Unterricht so oft aufging, in zweite Linie. »Es ist ein unvergängliches Verdienst der Herbartianer, auf diesen Krebsschaden des Gymnasialunterrichts mit aller wünschenswerten Deutlichkeit hingewiesen und mit Energie und Konsequenz auf seine Beseitigung hingearbeitet zu haben.«

Neben solcher Anerkennung sagt er nun allerdings auch, die Abneigung sei »verständlich und gesund,« so weit sie sich richte gegen die »pedantische Art«, nach der man »jeden Unterichtsstoff, ob er dazu paßt oder nicht, nach Kulturstufen und Formalstufen zurechtstutzte und mit den tollsten didaktischen Künsteleien stets und überall das einmal vorgeschriebene sechsfache Interesse wecken wollte.« Auf dem Gebiete des Gymnasialunterrichts hätten sich die Herbartianer dadurch selbst um tiefere Wirkungen jener richtigen didaktischen Grundgedanken gebracht. »Infolge einer völligen Übertreibung der sog. Konzentration« machten sie schon auf der Unter- und Mittelstufe, »wo die lateinische Sprache als solche erst gelernt werden muß, um später auf der Oberstufe mit ihr arbeiten zu können, die Sprache zu einem Appendix des Sachunterrichts, damit nur ja auch dieser Unterricht allen Einzelheiten des »Systems« genau entspreche. Und hierin zeigte sich einer der Grundirrtümer der Herbartianer, daß sie nämlich glaubten, es müsse nun jeder einzelne Unterrichtszweig die erziehenden Aufgaben erfüllen, die dem Gesamtunterricht mit Recht von Herbart gestellt waren, daß sie glaubten, es müsse nun in jedem einzelnen Fache und auf jeder Stufe den Formalstufen, der Konzentration usw. in derselben Weise genügt, in derselben Weise erziehend unterrichtet werden. Dann mußte allerdings auch schon auf der Unterstufe der reine Sprachunterricht verschwinden, die Sprachen

Digitized by Google

durften nur so nebenbei an der Hand der Lektüre mitgelernt werden.« Die Dezemberkonferenz von 1890 erkannte diesen Irrtum nicht, er zog in die offiziellen Lehrpläne von 1892 mit ein, und dann endigte diese Organisation mit einem Fiasko. Die Lehrpläne von 1901 hätten sollen die Art des lateinischen Unterrichts in der Weise ändern, daß auf der Unter- und Mittelstufe »in erster Linie die Sprache erlernt werden konnte«; statt dessen »opferte man den Formalisten auch wieder die Oberstufe . . . Wegen eines Irrtums hat man das ganze System aufgegeben.« Dazu möchte man wohl bemerken, dasjenige, was auf Anordnung der Lehrpläne von 1892 größtenteils mit Widerwillen getan wurde, sei noch längst nicht das, was die Herbartianer verlangen oder nach unzweideutigen Bekenntnissen erst noch suchen, man könne also von einem Fiasko nicht so reden, wie Verf. es tut. Auch ist es keineswegs sogleich durchsichtig, wie Verf. bei dem Gesamtunterricht eine erziehende Aufgabe anerkennen, dagegen bei dem einzelnen Fache die Anwendung der aus jenem Gesamtziel gefolgerten Maßregeln ablehnen kann und daß bei dieser Anwendung das »Erlernen der Sprache« notwendig ausbleiben müsse. Wir unterlassen es jedoch, in einer Nachricht darauf näher einzugehen; die Entscheidung über diese praktischen Fragen liegt bei den Grundgedanken, die der Verf. anerkennt.

Mit einer anders gerichteten Anwendung dieser Grundgedanken schließt der Aufsatz. Prof. Natorp werfe in seiner »Sozialpädagogik« einem Teile der Herbartianer vor, sie trieben künstliches Interessieren und Erwärmen durch äußere Mittel, schließlich durch eben jene unmittelbaren Gefühlswirkungen, die Herbart mit größtem Rechte abgelehnt habe. Die Sachlichkeit, sagt Natorp, muß »notwendig Schaden leiden und ein außersachliches, subjektives Verfahren Platz greifen, wenn das persönliche Erfülltsein, die Begeisterung des Lehrers, das Ergreifende der Darstellung so einseitig betont wird.« Budde sagt dazu, etwaige Ausschreitungen in der bezeichneten Richtung könnten ihn nicht veranlassen, »die von Herbart gelegten Grundlagen des Unterrichts preiszugeben und Gemüt und Phantasie einfach aus der Pädagogik zu eliminiern, damit dort unumschränkt der reine Intellekt herrsche.« Von Natorps Standpunkte aus haben nun gerade diejenigen Unterrichtsfächer die stärkste sittliche Wirkung, die den Charakter des Intellektuellen am reinsten darstellen, die Mathematik und die mathematische Naturwissenschaft;[1]) der philologische Unterricht stehe an Wert weit zurück, sein Beitrag zur logischen Bildung aber gelange »in der Grammatik am kräftigsten, weil reinsten zur Wirkung«. Damit proklamiere Natorp als höchstes Ziel des Sprachunterrichts wieder die »formale Bildung«, und weil Budde vermöge gesünderer pädagogischer Grundansichten die Herrschaft dieses Prinzipes nicht wiederkehren lassen will, erhebt er den Ruf, den wir an die Spitze dieser Zeilen stellten. e—.

[1]) Vergl. diese Zeitschr. 6. Jahrg. 1899, S. 306.

Digitized by Google

5. Nibelungen- und Gudrun-Lesebuch

Dritte Auflage, Verlag von H. Bredt in Leipzig (Selbstanzeige)

1.

Zu den wertvollsten und wirkungsvollsten nationalen Bildungsmitteln der Erziehung gehören die Sagen des Volkes. Sie atmen nationales Denken und Fühlen, sie haften am heimatlichen Boden, sie malen in anschaulichen Bildern und in epischer Breite Leben und Denkweise unserer Altvordern, sie schärfen historischen Blick und historisches Empfinden, sie reden die Sprache des Volkes und sie kommen der kindlichen Auffassungskraft und Gefühlsweise entgegen, indem sie den ewigen Wahrheitskern sittlicher Ideen mit dem üppigen, frischen Grün poesievoller Phantasiegestaltung umranken. Darum greift die neuere Pädagogik hinein in die Zaubermacht der deutschen Sagenwelt, um aus deutschen Kindern deutsch empfindende Männer und Frauen zu bilden. Märchen und Sagen stellt sie jahrelang in den Mittelpunkt des Unterrichtes und läßt in der Folgezeit durch die Lektüre den heranreifenden Zögling noch manchen Labetrunk tun aus dem frischen, kräftigenden Quell der Sage.[1])

2.

Wie glücklich sind gerade wir Deutschen in Hinsicht auf unsern Sagenschatz! Unser Reichtum liegt nicht allein in der Fülle, mehr noch liegt er im Werte der einzelnen Kleinode. Vor allem ragen hier empor das Gedicht von der Nibelungen Not, unser unsterblichstes Lied (Hebbel) und Gudrun, die Nebensonne der Nibelungen. Das Nibelungenlied ist das kostbarste Kleinod der ältern deutschen Dichtung, ja das wertvollste Heldengedicht der christlichen Völker. An Reichtum und Anziehungskraft der Handlung, an Größe und Mannigfaltigkeit der Gestaltung steht es hoch über allen gleichzeitigen Erscheinungen. »Es ist nicht nur eines der Meisterwerke der deutschen Literatur, man kann es auch getrost die deutscheste aller deutschen Dichtungen nennen. In höchster künstlerischer Steigerung sind alle Grundzüge der deutschen Volksseele, die unterscheidenden und die entscheidenden, darin enthalten, die maßlose Leidenschaft gepaart mit rührender Zartheit und Innigkeit; die durchweg aus dem Kern der Menschenseelen fließende, nicht von außen ihnen zugedichtete Handlung, eine, an die größten Meister aller Literatur erinnernde Kraft der Menschenbildnerei. Und dazu der das ganze Lied durchdringende, es wie das schlagende Herz belebende Urtrieb altdeutscher Dichtung: die Treue.« [2])

Und welchen Reiz gewährt das sanftere Gegenbild der Nibelungendichtung die Gudrunsage, vornehmlich durch die äußerst gehaltene, zarte und feine Schilderung eines edlen Frauencharakters, welcher das hervorstechendste Bild in diesem Heldengemälde ist! Es bildet das Lied von Gudrun den versöhnenden Gegensatz zu dem Nibelungenliede. Im Kreis der Nibelungen tritt in Kriemhild am grünen Rhein und an der Donau blauer Flut der volleste Zauber, aber auch der vollste Schrecken der Tiefe weiblichen Gemütes in die Erscheinung, in Gudrun an den wallenden

[1]) Landmann, Bedeutung der Volksmärchen und Heldensagen im 1. Bande der Deutschen Schulerziehung von Rein. (Lehmanns Verlag, München 1907.)

[2]) Engel, Gesch. der Deutschen Literatur.

Digitized by Google

Wogen der See die strengste Treue, das demütige Dulden, der niemals entwürdigte Adel einer deutschen Frauenseele. »Nimmt man hinzu, daß alle übrigen Charaktere der Dichtung, ohne alle Ausnahme das festeste, sicherste Gepräge, eine bewundernswürdig konsequente, auch nicht durch den leisesten Mißgriff verschobene Haltung bewahren, so kann man nicht anders, als diesem Gedichte nächst den Nibelungen die erste Stelle in der Reihe unserer epischen Dichtungen, mithin in der deutschen Dichtung überhaupt, anzuweisen.[1])

3.

Und wie wirkt sie auf das jugendliche Gemüt, die deutsche Heldensage! »In jener herrlichen Zeit der schwellenden Jugend, da jede Stunde uns neue, unbegrenzte Möglichkeiten zu eröffnen schien, da jeder Tag ein anderes Stück alter längst versunkener Welten vor unsern Augen wieder erstehen ließ, da haben wir auch zum ersten Male von Siegfried und Kriemhilden singen und sagen hören, da ist uns auch zum ersten Male der Name des Nibelungenliedes erklungen.«[2]) Und Hebbel hat anschaulich gemalt, welche Zaubergewalt dieses Buch ausübt auf die junge Seele:

Ich nahm es weg
und schlich mich in die heimlichste der Lauben
und las das Lied von Siegfried und Kriemhild.
Mir war, als säß ich selbst am Zauberborn,
von dem es spricht; die grauen Nixen gossen
mir alle irdschen Schauer durch das Herz,
indes die jungen Vögel über mir
sich lebenstrunken in den Zweigen wiegten.

Und auch heute noch verfehlen die Nibelungen- und die Gudrunsage ihre Wirkung auf die Jugend nicht. Sie sind beide zu deutschen Volksdichtungen geworden, die jeder Gebildete, Mann oder Frau nach ihrem Inhalte kennt und nach ihrer Bedeutung würdigt. Sie sind in der Ursprache, in Umdichtungen oder in einfachen Nacherzählungen zu einem Schulgegenstand geworden. »Wer auf höhere Bildung Anspruch macht, hat das Nibelungenlied (und die Gudrunsage) längst gelesen oder wird sie bestimmt lesen.« (Engel.)

4.

Woraus aber soll der Zögling die Sage schöpfen? Ihre Quelle, das alte Nibelungen- und das Gudrunlied ist ihm unzugänglich. Die Benutzung einer guten Übersetzung empfiehlt sich nicht. Wortwahl und Satzbau ist nicht der kindlichen Auffassung angemessen, die andere Denkweise unserer Jugend macht sich ferner geltend, die in unserer lebhaften dramatisch bewegten Zeit die vielen Längen nicht mit Behagen genießen kann, wie alt und jung im Mittelalter, sondern deren Interesse dadurch erlahmt und der die Freude dadurch erheblich gemindert wird. Darum muß man sich für eine Umbildung, für eine Nacherzählung, eine Bearbeitung entscheiden.

[1]) Vilmar, Literaturgeschichte. Marburg, Elwert.
[2]) Burckhardt. Das Nibelungenlied. Bd. I der Literatur von Brandes. Berlin, Marquardt Bard.

Digitized by Google

Der Bedeutung der beiden Sagenstoffe für unser Volk und unsere Jugend entspricht es, daß diese wertvollen Stoffe von Zeit zu Zeit immer wieder von neuem bearbeitet werden, damit dem Charakter jederzeit entsprechend gerade diejenigen Edelsteine am hellsten funkeln, deren Glanz am meisten die jugendliche Seele mit heller Begeisterung zu erfüllen vermag. Der Bearbeiter muß Vermittler sein zwischen dem alten Liede und der jungen Seele, zwischen dem Geist der alten Zeit und der neuen, zwischen den versunkenen Geschlechtern und dem heraufwachsenden.

Welche Gedanken leiteten uns, meinen Freund Landmann und mich, bei unserer Neubearbeitung?

Die Verschmelzung des Heidnisch-Heldischen mit dem Christlich-Rittermäßigen ist nach langem Überlegen beibehalten worden, obwohl für ihre sorgfältige Scheidung und die Ausscheidung des Christlichen und Ritterzeitlichen sich gute Gründe anführen lassen.[1]) Die Beibehaltung geschah, um die Kontinuität der Auffassung der Zöglinge von den Thüringer Sagen her zu wahren und um der Treue willen gegen das Original der Sage in der uns überlieferten Gestalt.

Diese Treue gegen das Original war der oberste Grundsatz der Bearbeitung. Immer und immer wieder ist es herangezogen und verglichen worden und in Zweifelsfällen hat es entschieden. Für das Nibelungenlied wurde dabei Zarnckes Ausgabe[2]) benutzt.

Bei einem Stoffe aber, der wie diese Sagenstoffe schon hundert und aberhundertmal in den verschiedensten Formen bearbeitet worden ist, da erscheint es als eine Pflicht der Pietät nicht bloß das Original, sondern auch die Fortbildungen durch die verschiedenen Bearbeiter zu berücksichtigen. Die charakteristische Zusammenziehung weitausgedehnter Szenen, die Hinzufügung kennzeichnender Züge, die Prägung treffender Ausdrücke darf nicht verloren gehen, wenn sie einmal geschaffen worden sind, sondern sie sollen der Jugend zu Nutz und Frommen bewahrt und erhalten bleiben.

So wurden außer den Übersetzungen von Simrock, Junghanns, Legerlotz und Freytag vor allem die interessanten dramatischen Gestaltungen des Stoffes verglichen, so die Brunhilde-Dramen von Geibel, Waldmüller und Sigismund, die Kriemhilde-Dramen von Reimar, Hosäus, Arnd, Sigismund und Wilbrand, die Nibelungen-Dramen von Hebbel und Wagner und die Rüdeger-Dramen von Osterwald, Schenk und Dahn, sowie das wertvolle Bruchstück von Uhland.[3]) Die poesievolle Dichtung von Jordan ward auch benutzt und die ergreifenden Gedichte von Geibel und Dahn wurden mit in den Text verwoben, ebenso einige Stellen aus Jordans Nibelunge, Hebbels Nibelungen und Wagners Ring des Nibelungen. Aus der Fülle der benutzten Prosabearbeitungen seien vor allem hervorgehoben die von Dahn, Göpfert, Osterwald, Scherr, Vilmar, Wagner, Wägner, Zillig.

[1]) Zillig, Nachträge zum Geschichts-Unterricht in der elementaren Erziehungsschule. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik XVII. Dresden-Blasewitz, Schambach.

[2]) Das Nibelungenlied. Herausgegeben von Friedr. Zarncke. Leipzig, Wiegand.

[3]) Siehe Stammhammer, Die Nibelungen-Dramen.

Digitized by Google

Die Form, in der Nibelungenlied und Gudrun auf uns gekommen sind, reizt geradezu zu eigener Gestaltung. Die Charakterisierung der Personen, die stimmungsvolle Gestaltung der Szenen, der dramatische Aufbau der Gespräche wächst gleichsam von selbst aus dem Stoffe empor, durch die Wärme liebevoller Vertiefung aus den Keimen geweckt. So schafft eigene Gestaltungskraft aus dem edlen Gute der originalen Grundlage und den wertvollen Stücken fremder Bearbeitung ein geschlossenes Ganze. Einflechtung alter Sprachformen schien zuweilen geboten, häufigere Verwendung des Stabreimes, namentlich bei Weckung und beim Ausdrucke gehobener Stimmung sollte den Ton der alten Heldenlieder anklingen lassen. Während selbst wörtliche Entlehnungen nicht verschmäht wurden, wo sie dem Zwecke des Ganzen dienten, ist an andern Stellen, wo es der Zweck erheischte, sogar eigne Gestaltung im Verse versucht worden.

5.

So kann dieses Buch der Lektüre der Jugend dienen, die sich selbsttätig an der Hand dieses Führers in den Geist der alten Dichtungen einleben will. Es soll aber vor allem auch im Unterrichte verwertbar sein. Da war die Frage zu klären und zu beantworten: Soll im Schulbuche, das in den Händen der Kinder ist, dasselbe stehen, was der Lehrer vorträgt, oder mehr oder weniger? Die Bearbeiter haben sich dafür entschieden, daß der Schüler eher mehr im Buche finden soll, als zu wenig, sowohl hinsichtlich des Stoffes, wie der Form. Dann wird er um so lieber zur Lektüre schreiten, die ihm ja immer noch Neues und Interessantes zu bieten vermag. Da kann in der Form schon ziemlich hoch gegriffen werden, die aufbauende Lehrarbeit beim Entwickeln und Erzählen macht die Kinder geschickt auch zu höhern Leistungen.

Frankenberg i. Sa. Fritz Lehmensick

6. Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache

Von Rudolf Pannwitz

(Hilfe-Verlag in Schöneberg-Berlin 1907)

Es sind viele gute Gedanken in dem Buch. Nicht gerade neue. Wer die Literatur der Herbartischen Pädagogik kennt, findet viele alte Bekannte. Aber es ist gut, wenn das Gute auch von andrer Seite her nachdrücklich und in freier Weise gesagt wird. Denn viele schreckt das »System« oder die »Theorie«. Freilich der Verfasser gibt ja auch nichts anderes. Wie sie in die Praxis umgesetzt werden soll, überläßt auch er der »Persönlichkeit«. Wie es auch nicht anders gemacht werden kann.

Es mögen einzelne Stellen hier angeführt werden, um die Lust zu wecken, zu dem Buch zu greifen.

Seite 11. »Was für einen Siegeslauf hält doch jetzt die experimentelle Psychologie unter den Volksschullehrern! Und wenn man einen Vertreter dieser Wissenschaft nach den einfachsten Dingen aus dem Seelenleben des Kindes fragt, so weiß er nichts davon, ja er hat es bei seiner Laboratoriumsarbeit ganz verlernt, seine Augen und Ohren zu gebrauchen, ohne nach bestimmten Richtungen hin zu sehen und zu hören, und so ist er zum Lehrer verdorben.« (Vergl. Seite 132.)

Digitized by Google

Seite 112. »Wie ungeheuer wichtig ist das Märchen in der Erziehung! Das ist noch fast unbekannt. (S. das 1. Schuljahr. 7. Auflage. Leipzig, Bredt.) Das Märchen gibt dem Kinde weit mehr als eine sogenannte Befriedigung der sogenannten Phantasie. Es erhält ihm sein Eigenes, Elementares, das auszurotten alle Mächte der Welt und der Erziehung zusammenwirken, usw.

Seite 124. »Fibel, Lesebuch, Literatur: alle drei sind in einer Sprache geschrieben, die nicht für das Kind paßt. Rechtschreibung, Grammatik, Aufsatz: alle drei fordern von dem Kind eine andere Sprache, als es ehrlicherweise leisten kann.« —

»Es ist klar, daß mit Lesen und Schreiben viel zu früh angefangen wird. Es sollte überhaupt nur damit angefangen werden, wenn die Gelegenheit oder das selbständige Interesse eines Kindes darauf führte, und dann sollte kein Kind gezwungen werden.« (Vergl. das »erste Schuljahr«, 7. Aufl.). —

»Dann aber sollte nicht mit den Buchstaben angefangen werden, sondern allein mit den Lauten. Die Laute müßten einzeln erzeugt werden, und ihre Erzeugung müßte beobachtet werden. Wie das B. Otto, Pfarrer Spieser, Lehrer Sieverts u. a. unabhängig voneinander gefunden und mit großem Erfolg versucht haben. Auch in Klassen.« (S. die Übungsschule des Päd. Universitäts-Seminars zu Jena.)

S. 126. »Für den ersten Leseunterricht dürften nur solche Lesestücke genommen werden, die nicht nur in einer dem Kinde restlos verständlichen Sprache sind, sondern die ihm nicht einmal inhaltlich etwas Neues bieten.« (Vergl. die Lesebücher von den Verfassern der »Schuljahre«. Leipzig, Bredt und No. 5 d. H. Seite 591.)

Zu der »Resolution« auf Seite 148 f. vergl. man »Die deutsche Schulerziehung (München, Lehmann, 1907), Kap. 1 und 2. Ferner »Das erste Schuljahr«, 7. Aufl. Leipzig, Bredt, zur »Resolution« auf Seite 149.

Was der Verfasser mit seinem Buch will, hat er in einem Schreiben vom 25. August d. J. an den Herausgeber dargelegt. Es heißt darin:

»Ich habe in dieser Schrift versucht, auf psychologisch-praktischer Grundlage für den Volkschullehrer eine bodenständige Sprach- und Sachbildung zu bauen. Zunächst nur im Grundriß.

Rein-wissenschaftlich steht im Zentrum das Problem der Sprache. An Stelle der — auch in der Wissenschaft noch fast durchweg geltenden mechanischen Sprachauffassung ist eine organische gesetzt. Wie sie mir langsam entstanden ist, so ist sie gegeben: als Selbstbeobachtung und Beobachtung anderer, vor allem der Kinder, in denen die Sprache neu entsteht — freilich nicht, wie Wundt und Paul meinen, als wesentlich Ammensprache, denn die spezifische Ammensprache setzt gerade eine spezifische Kindersprache voraus, nicht als geschlossene Einheit, aber als Wahl und Modelung im Aufnehmen der Elemente, und als besondere Anordnung dieser Elemente. Das Wesentliche bei diesem Kapitel »Das Leben der Sprache« ist aber, daß ich durch meine Beobachtungen vollständig von allen Kategorien unserer Schulgrammatik abgedrängt worden bin, und in ihnen schließlich Reste antiker Grammatik und Rhetorik

Digitized by Google

gefunden habe, die mit der uns möglichen psychologischen Spracherfahrung nichts mehr zu tun haben, sie sogar ungeheuerlich beschränken. Und so habe ich denn versucht, so unmittelbar wie möglich das Leben, das ich in der Sprache beobachtet habe, ohne jede grammatische Kategorie und Regel rein naturwissenschaftlich darzustellen, und weniger ihr physiologisches Leben, denn darum bekümmert sich die Wissenschaft hinlänglich, als ihr logisches, rein begriffliches. Dadurch ist dann ein Grundriß einer Dynamik der Sprache geworden. — Solche Arbeiten kann aber der Volksschullehrer an Ort und Stelle immerfort leisten, sie gehn in seiner Berufsarbeit unmittelbar auf. Und ich kann nicht anders meinen, als daß solche Arbeiten wichtiger sind für unser ganzes Volk und auch für unsere ganze Wissenschaft als mancherlei Gelehrsamkeit, der sich der Volksschullehrer mit Leidenschaft zuwendet, in der er's in seinem Berufe nicht weiter bringen kann — durch äußere Umstände und innere Bindung — und an der er doch immer weiter zehrt, und damit seine wirkliche Aufgabe, sich mit den Kindern und dem Volk zu verständigen und das Material seiner Umgebung und seines Berufs unmittelbar wissenschaftlich zu bearbeiten, und mit der Faßlichkeit des wahren Pädagogen darzustellen, aus dem Auge verliert und überhaupt untauglich dafür wird.

Ich sehe da — nach all meinen vielen Beziehungen zu Volksschullehrern — eine große Gefahr. Der Volksschullehrer will die gelehrte Bildung, eignet sich Stücke von ihr an, läßt Reste alter Scholastik (mein Kapitel »Das Altgymnasiale in der Volksschule«) bei sich bestehen, während er von außen her die weitesten Reformen verlangt, wie sie ein Staat nicht machen kann, wenn sie nicht durch das Können zahlloser Einzelner in ihrem Erfolge genügend gewährleistet sind. Und dabei läßt er sich immer weiter abtreiben, ins Doktrinär-Wissenschaftliche, Doktrinär-Methodologische, Doktrinär-Politische hin. Wenn das so weiter geht, dann kann bald der Punkt erreicht sein, wo diese Bewegung so stark geworden ist, daß es kein Zurück mehr gibt. Ich sehe als einzige Rettung, den Volksschullehrer an Ort und Stelle festzuhalten, ihm die ganze Gelehrsamkeit verdächtig zu machen und von ihr eine bodenständige Wissenschaft zu emanzipieren, wie wir sie ja immer gehabt haben, wenn auch in den Hintergründen, und wie sie nur bei einem berühmten Manne wie Goethe anerkannt worden ist. Diese bodenständige Wissenschaft wird aber vorwiegend psychologisch sein müssen; nur, auch da: bodenständige und unmittelbare Psychologie. (Vergl. Seite 151 f.)

Meine letzten Wünsche gehen sehr weit. Aber ich weiß, daß nicht alles auf einmal erreicht werden kann, und möchte mein Ideal nur als Richtlinie des persönlichen Strebens betrachtet wissen, durchaus nicht als etwas, was nun einmal oder gar gleich erreicht werden muß. — Sprachauffassung und Sprachunterricht betreffend stehe ich ganz auf Berthold Ottos Seite. Ich habe in meiner Schrift nur versucht, das alles für den heutigen Volksschullehrer fruchtbar zu machen und ihn dadurch gegen eine große Gefahr etwas zu schützen. Darum begründe ich unseren Sprachunterricht — wie er ja hier und da in Volksschulen auch schon gegeben wird, kind- und sprachpsychologisch, und gebe — neben genauen

Digitized by Google

Berichten aus Erfahrungen — einen sehr strengen logischen Aufbau, die ganze Schrift durch.« Rein

7. Professor Paulsen über Religionsunterricht

(Deutsche Rundschau 1907, 8)

»Die Bibel ist uns nicht mehr, wie sie es im 16. Jahrhundert war, die Hauptquelle der Realkenntnisse. Schon unsere Schüler werden angeleitet, die Natur mit den Augen der modernen Naturforschung, die Geschichte mit den Augen der modernen Geschichtsforschung zu betrachten. Kein Wunder, daß sie den Widerspruch fühlen, und daß sie in dem Widerspruch für die moderne und wissenschaftliche Ansicht Partei nehmen. Die Folge ist, daß ihr die Bibel, die im Religionsunterricht als inspirierte Offenbarung erscheint, zu einem Fabel- und Lügenbuch und das Bekenntnis zu einem System von Formeln wird, die nur Feigheit oder Heuchelei gelten läßt; in der Sozialdemokratie ist das der sozusagen offizielle Glaube; er ist aber, wie alle Welt weiß, keineswegs auf diese Partei beschränkt. Seine weitere Wirkung ist das allgemeine Mißtrauen, die innere Empörung gegen die Autoritäten überhaupt: man will uns durch Geistesknechtung zahm und nichtig machen. Daß dies ein völlig unerträglicher Zustand ist, darüber sollte alle Welt einverstanden sein. Und darum sollte es als eine allerdringendste Forderung allseitig anerkannt werden, durch Umgestaltung des Religionsunterrichts hierin Wandel zu schaffen. Die Religionslehre überhaupt aus der Schule hinauszutun, wie der Radikalismus empfiehlt, würde ich allerdings nicht für die geeignete Maßregel halten; eine eingehende Belehrung über Christentum und Bibel wird schon aus dem Grunde notwendig bleiben, weil ohne Kenntnis dieser Dinge ein Verständnis des geschichtlichen Lebens der europäischen Völkerwelt an keinem Punkt möglich ist. Dann auch aus dem weiteren Grunde, daß eine Belehrung über menschliche, geistige, sittliche Dinge in den Geschichten und Lehren der Bücher des Alten und Neuen Testaments die für uns nächste und zugänglichste Anknüpfung findet. Aber schlechthin notwendig wird eine innere Umwandlung des Unterrichts in der Absicht sein, daß an Stelle der gebundenen konfessionell-dogmatischen Belehrung eine freie historisch-exegetische tritt. Es muß dem Lehrer und dem Schüler gestattet sein, zu denken und zu sagen, daß es sich hier nicht um absolute, ewige, inspirierte Wahrheiten, vor allem nicht um naturwissenschaftliche und geschichtliche Wahrheiten handelt, sondern um Denkmäler des sittlich-religiösen Lebens der Menschheit. Denkmäler vergangenen Lebens, das einmal wahrste und tiefste Wirklichkeit war, und schon dadurch ehrfürchtige Betrachtung verdient, das aber allerdings keinen Rechtsanspruch hat, unser Eigenleben und Denken zu binden oder zu unterdrücken. Wollen wir Religion, lebendige Religion, sie muß aus unserem Leben erwachsen. Tote Religion tötet Leben und Glauben, Vertrauen und Ehrfurcht überhaupt.«

Digitized by Google

BESPRECHUNGEN

I Philosophisches

Mercier, D., Psychologie. 1. Band: Das organische und sinnliche Leben, übersetzt und mit einer Einleitung versehen von L. Habrich. Kempten und München, 1906.

Der Verfasser des vorliegenden Buches ist jetzt Erzbischof von Mecheln und war vorher Professor der Philosophie und Direktor des philosophischen Instituts an der Universität Löwen. Dieses Institut ist eine Gründung der belgischen Bischöfe. Es entstand auf Grund einer Enzyklika des Papstes Leo XIII. (Aeterni Patris 1879) und soll dazu dienen, die Philosophie des Scholastikers Thomas von Aquino (1225/7—1274) und andere Wissenschaften in dem Geiste jener zu lehren. Lehrgegenstände sind: 1. Scholastische Philosophie, 2. Geschichte der Philosophie, 3. Chemie und Kosmologie, 4. Physik und Experimentalpsychologie, 5. Rechts- und Sozialphilosophie, 6. Geschichte der sozialen Theorien, Volkswirtschaftslehre, 7. Psychologie und Erkenntniskritik.

Der Papst Leo XIII. hat diesem Institut das Recht gegeben, die Würde eines Baccalaureus, eines Licentiaten und eines Doktors zu verleihen. Die Lehrer an diesem Institut sollen die aristotelisch-scholastische Philosophie des Thomas von Aquino, kurz die thomistische Philosophie in Beziehung setzen zu den bisherigen Ergebnissen der Wissenschaften, besonders der Naturwissenschaft. Durch diese Beziehung soll die hier vorgetragene Lehre sich von der mittelalterlichen Scholastik unterscheiden. Aus diesem Grunde wird sie von ihren Vertretern gern Neu-Scholastik genannt. (Vergl. M. de Wulf, Introduktion à la philosophie néo-scolastique. 1904). Ihre Wahlsprüche lauten: Nova et vetera und: vetera novis augere. Auf diesem Boden ist das vorliegende Buch entstanden. Ehe ich mich mit ihm selbst befasse, muß ich einige Bemerkungen zu der Einleitung machen, die der Übersetzer dem Buche mit Billigung seines Verfassers beigefügt hat.

In dieser Einleitung bemüht sich der Übersetzer, dem Leser eine möglichst günstige Meinung über die scholastische Philosophie beizubringen.

Digitized by Google

Gegen die scholastische Philosophie besteht nach der Ansicht des Übersetzers ein Vorurteil eine »falsche Auffassung«. Er sagt: »Unter der scholastischen Philosophie versteht man im allgemeinen in voreingenommener Weise nur eine Philosophie, welche sich zur einzigen Aufgabe setzt, die Grundanschauungen der Religion, insbesondere der christlichen Religion zu verteidigen, und welche unter Nichtbeachtung der neueren Philosophie und Naturwissenschaft nur mit den Anschauungen mittelalterlicher kirchlichen Denker und besonders des heiligen Thomas von Aquino die Lehre von einem persönlichen Gott, von der Weltschöpfung, vom Dasein und von der Unsterblichkeit der Seele, die sittliche Pflicht usw. beweisen will.« S. XI.

Wer ist mit dem »man« gemeint, Kenner der Philosophie oder Nichtkenner? Letztere sind für die Beurteilung einer Philosophie nicht maßgebend, und von einem Kenner der Philosophie ist nirgends behauptet worden, die scholastische Philosophie habe sich »zur einzigen Aufgabe« gesetzt, »die Grundanschauungen der Religion, insbesondere der christlichen Religion zu verteidigen.« Wohl aber ist behauptet worden und darf mit Recht behauptet werden, daß die scholastische Philosophie stets in inniger Beziehung zur Kirchenlehre ihrer Zeit gestanden und einzelne Dogmen der Kirche philosophisch zu begründen versucht hat. Das ist eine historische Tatsache, welche sich aus den Schriften der Scholastiker ergibt und ihre Ursache zum Teil darin hat, daß die scholastischen Philosophen in erster Linie Geistliche waren. Jene Tatsache soll den Vertretern der scholastischen Philosophie nicht zum Vorwurf gemacht werden; denn ihr eigentlicher Beruf wies sie auf jene Tätigkeit hin. Daß die scholastische Philosophie sich auch mit Fragen der Naturwissenschaft, mit Psychologie, Ethik, Gesellschaft, Staat u. dergl. befaßt hat, ist gleichfalls eine aus ihren Schriften sich ergebende Tatsache. Eine falsche Auffassung gibt es in Bezug hierauf bei Kennern der Philosophie nicht. Was der Übersetzer in den oben angeführten Sätzen behauptet, ist also unrichtig.

Unmittelbar an jene unrichtige Behauptung schließt der Übersetzer folgendes: »Man hat, wie Mercier sagt, die vorgefaßte Meinung, daß der katholische Gelehrte ein Soldat im Dienste des religiösen Glaubens sei, und daß die Wissenschaft in seinen Händen nichts anderes sein könne als eine Waffe zur Verteidigung seines Credo. In den Augen zahlreicher Männer scheint es, daß der katholische Gelehrte, um seinem Glauben treu zu bleiben, auf eine freie Pflege der Wissenschaften und auf eine Liebe derselben ohne Nebenabsichten verzichten müsse.« S. XI.

In diesen Sätzen steht wieder das unbestimmte »man«, dann der unbestimmte Ausdruck »zahlreiche Männer«. Es ist nicht einmal ersichtlich, ob die »vorgefaßte Meinung« des unbestimmten »man« sich auf die Scholastiker oder auf »katholische Gelehrte« ganz allgemein bezieht. Mercier scheint letzteres, der Verfasser aber ersteres sagen zu wollen. Mag das eine oder das andere giltig sein, das, worauf es beiden ankommt, ist die Frage: Was tat die Scholastik, wenn das Ergebnis ihrer philosophischen Untersuchungen mit einer Kirchenlehre im Widerspruch stand, und was tut heute der »katholische Gelehrte« in gleicher Lage?

Digitized by Google

Der erste Teil dieser Frage kann nur aus der Geschichte der scholastischen Philosophie beantwortet werden; der zweite Teil wird die Beschlüsse der Konzilien, den Syllabus und Äußerungen des bildungsfreundlichen Papstes Leo XIII. zu Rate ziehen müssen.

Zu Anfang der Scholastik galt das philosophische Denken der Kirchenlehre gegenüber nicht als untergeordnet. Scotus Erigena (um 850) z. B. behauptet die Identität der wahren Philosophie und wahren Religion. Er sagt in seiner Schrift de divina praedestinatione: Quid est aliud de philosophia tractare, nisi verae religionis regulas exponere? Conficitur inde veram esse philosophiam veram religionem conversimque veram religionem esse veram philosophiam. Gerät die Autorität der Vernunft mit der der Kirchenlehre in Widerstreit, so läßt Erigena die erstere den Ausschlag geben. Er sagt: Auctoritas ex vera ratione processit, ratio vera nequaquam ex auctoritate. Omnis auctoritas, quae vera ratione non approbatur, infirma esse videtur. Demgemäß suchte Erigena Widersprüche seiner Philosophie mit der Kirchenlehre nicht dadurch zu beseitigen, daß er die Philosophie der Kirchenlehre, sondern umgekehrt dadurch, daß er die Kirchenlehre der Philosophie anpaßte, die erstere nach dem Sinne der dionysisch-neuplatonischen Philosophie umdeutete.

Doch so blieb es in der Scholastik nicht. Als die von Porphyrius (geb. 233) angeregte Frage, ob die in der aristotelischen Logik vorkommenden Begriffe genus, species, proprium, accidens, differentia reale Wesen (res) oder nur Worte seien, die Scheidung der Scholastiker in Realisten und Nominalisten bewirkte, und als der Nominalist Roscellinus seine Lehre auf das kirchliche Trinitätsdogma anwandte und dadurch in Widerspruch mit der Kirchenlehre geriet, wurde er durch die Kirchenversammlung zu Soissons 1092 zum Widerruf verurteilt. Jetzt mußte sich also die Philosophie der Kirche unterwerfen. Am schroffsten vertrat diesen Standpunkt der Scholastiker Anselmus (1033—1109).

Nach und nach wurden einzelne kirchliche Dogmen der philosophischen Erörterung ganz entzogen. Als solche nennt Albertus Magnus die Trinität, die Fleischwerdung Jesu und die Auferstehung. Ihren Höhepunkt erreichte die Scholastik unter Thomas von Aquino. Inzwischen waren mehr Schriften des Aristoteles bekannt geworden. Arabische und jüdische Gelehrte übersetzten und erklärten sie. Die monotheistischen Gedanken in den Schriften des Aristoteles und seiner arabischen und jüdischen Übersetzer und Erklärer scheinen einen tiefen Eindruck auf Thomas gemacht und nicht unwesentlich dazu beigetragen zu haben, daß er gerade die aristotelische Philosophie zu einer Verbindung mit der Kirchenlehre für geeignet hielt. Jedoch schloß er außer den kirchlichen Dogmen der Trinität, der Fleischwerdung Jesu und der Auferstehung von der philosophischen Betrachtung noch folgendes aus: die Lehren von der Zeitlichkeit der Schöpfung, von der Erbsünde, von den Sakramenten, vom Fegfeuer von der ewigen Seligkeit und Verdammnis. In Bezug auf diese Lehren steht dem Thomas von Aquino die Autorität der Kirche über der Autorität der Vernunft. In anderen Fällen des Widerspruchs der aristotelischen Philosophie mit Kirchenlehren sucht Thomas von Aquino den Widerspruch

Digitized by Google

der Philosophie durch Anpassung dieser an die Kirchenlehre zu beseitigen. Thomas verfährt also umgekehrt wie Erigena. Demnach hält sich gerade der bedeutendste Scholastiker in seinen philosophischen Untersuchungen durch die Kirche für gebunden. Die Antwort auf die Frage, was die Scholastik bei einem Widerspruch mit der Kirche tat, muß demnach lauten: auf ihrem Höhepunkt unterwarf sie sich der Kirche. Das ist eine historische Tatsache, die durch die Darlegungen des Übersetzers nicht aus der Welt geschafft werden kann.

Nun die andere Frage: Was tut der »katholische Gelehrte« heute, oder was verlangt seine Kirche heute von ihm, wenn seine Forschungen im Widerspruch mit kirchlichen Lehren stehen?

Im Jahre 1860 fand unter dem Vorsitz des Kardinal-Erzbischofs von Geißel ein Provinzial-Konzil zu Köln statt. Durch Beschlüsse dieses Konzils wurde für die Kirche das Recht in Anspruch genommen, die Ergebnisse der Naturwissenschaft, die der »geoffenbarten Lehre« widersprechen, nach ihrem Ermessen zu berichtigen und zu »verbessern«. Ein Dekret des vatikanischen Konzils von 1870 lautet: »So jemand sagt,« die menschliche Wissenschaft dürfe sich frei entwickeln, auch da, wo sie der Kirchenlehre widerspreche, der sei im Bann!« In den vom Papst Pius IX. aufgestellten 80 Sätzen, die unter dem Namen Syllabus bekannt sind, wird derselbe Gedanke in verschiedenen Fällen zum Ausdruck gebracht. Zwar enthält der Syllabus auch einen Satz, der den Anschein erweckt, als ob der »katholische Gelehrte« volle Freiheit der Forschung habe. Doch wir wollen zusehen, was dieser Satz in Wirklichkeit bedeutet. Er heißt (Art. 12): »Die Dekrete des heiligen Stuhles und der Kongregationen hindern den freien Fortschritt der Wissenschaft nicht.« Ganz richtig! Trotz des Inquisitionsverfahrens gegen Galilei, trotz des Verbotes seiner Schriften und aller, die etwas seiner Lehre Ähnliches enthielten, bis zum Jahre 1822, ist der Fortschritt der Astronomie nicht aufgehalten worden. Die Wahrheit ist eine Macht, deren Wirkungen wohl zeitweise und in einzelnen Gegenden, aber nicht immer, nicht überall gehemmt werden können. Diese kulturhistorische Tatsache muß der Syllabus anerkennen. Nur gestattet sein Artikel 12 den »katholischen Gelehrten« nicht, an der Erforschung einer Wahrheit, die von der katholischen Kirche nicht gebilligt wird, teilzunehmen oder den Fortschritt einer solchen Wahrheit zu fördern.

Zu den genannten Bestimmungen der katholischen Kirche kommt noch ihre Bücherzensur. Nach der Konstitution Leos XIII. vom 27. Januar 1897 dürfen die von der Kirche verbotenen Bücher selbst von Universitäts-Professoren nur mit Erlaubnis der kirchlichen Obrigkeit gelesen werden. Geistliche dürfen ohne besondere Erlaubnis des Bischofs nicht einmal technologische Schriften veröffentlichen. Das Verzeichnis der von der Kirche verbotenen Bücher (Index librorum prohibitorum) vom Jahre 1900 umfaßt 5000 Bücher. Darunter befinden sich Bücher von Descartes, Locke, Leibniz, Lessing, Ranke, Ed. Zeller. Somit ist die Freiheit der wissenschaftlichen Forschung den katholischen Gelehrten durch ihre Kirche tatsächlich in hohem Maße beschränkt.

Sogar die praktische Medizin hat solche Beschränkung durch kirch-

Digitized by Google

liche Organe erfahren. Ein katholischer Arzt, Kreisphysikus Dr. Capellmann schreibt in seiner »Pastoralmedizin« über einen solchen Fall folgendes: »Für uns Katholiken ist damit die Sache autoritativ entschieden, und zwar so, daß uns nichts weiter übrig bleibt als den Tod der Mutter oder des Kindes abzuwarten.«

Was von den Päpsten, den Konzilien, kurz von der katholischen Kirche allen ihren Gliedern vorgeschrieben ist, gilt auch für die thomistische Schule in Löwen, für die neuscholastische Philosophie. Sie und ihre Vertreter sind in ihren Forschungen gebunden an die Lehren der katholischen Kirche. Versteckt gibt der Übersetzer des vorliegenden Buches dies auch zu; denn in einer Anmerkung (S. XII) sagt er, »eine Freiheit des Forschers« gebe es in der Scholastik wohl, »eine Freiheit allerdings, die sich mit anderweit feststehenden Tatsachen und Wahrheiten nicht in Widerspruch setzen darf.« Daß sich ein wissenschaftlicher Forscher dauernd oder auch nur längere Zeit mit »feststehenden Tatsachen« in Widerspruch setzen werde, ist nicht zu befürchten. Die Tatsachen widerlegen ganz von selbst jede ihnen widersprechende Lehre. Sie bedürfen dazu der Hilfe einer Kirche nicht. Die kirchlichen Dogmen aber sind keine Tatsachen. Oder hält der Übersetzer sie dafür? In diesem Falle befände er sich in einem großen Irrtum. Auch gegen »feststehende Wahrheiten« kann eine ihnen widersprechende Lehre sich nicht lange behaupten. Die kirchlichen Dogmen aber sind keine »feststehenden Wahrheiten«, sondern nur etwas für wahr Gehaltenes. Die katholische Kirche allerdings erhebt den Anspruch, allein entscheiden zu können, was eine feststehende Wahrheit ist. Demnach darf über wissenschaftliche Wahrheit oder Unwahrheit nicht der katholische, wissenschaftliche Forscher entscheiden, sondern nur die katholische Kirche. Also ist die Freiheit des katholischen, wissenschaftlichen Forschers tatsächlich durch seine Kirche beschränkt. Die Wissenschaft, welche von der katholischen Kirche gebilligt wird, darf daher nur eine konfessionelle im kirchlichen Sinne genannt werden. Eine Ausnahme hiervon macht auch die neuscholastische Philosophie, die Philosophie des Erzbischofs Mercier nicht. Das gibt der Übersetzer auch zu, indem er die philosophische Tätigkeit des Verfassers der vorliegenden Psychologie besonders den Katholiken empfiehlt. Er sagt: »Darum verdient sie bei positiv Gesinnten, insbesondere bei Katholiken allseitige Beachtung« (S. XXVII). Hiernach dürfte ich als Protestant die Psychologie von Mercier eigentlich nicht beachten. Doch ich lasse mir die Freiheit meiner philosophischen Untersuchungen durch nichts außer mir beschränken.

Auf Grund des aristotelischen Satzes in den Büchern »Über die Seele« (II, 2): »Dagegen ist die Seele dies, wodurch wir zuerst leben und wahrnehmen und denken« — teilt Mercier die Psychologie in 3 Teile. Teil I handelt »vom organischen oder vegetativen Leben«, Teil II »vom sinnlichen oder tierischen Leben«, Teil III »vom vernünftigen Leben«. S. 8. Nach einem anderen kurz vorherstehenden Satze (II, 2): »Die Seele ist durch das Ernähren, Wahrnehmen, Denken und Bewegen definiert« — hätte er die Psychologie auch in 4 Teile zerlegen können. Zur Zeit des

Digitized by Google

Aristoteles konnte man sich jene Teilung gefallen lassen, weil die wissenschaftliche Forschung sich mehr mit den allgemeinen Gesichtspunkten der Lebenserscheinungen als mit den besonderen beschäftigte, und deshalb die spezifische Sonderung der einzelnen Gebiete noch mangelhaft war. Heute dagegen ist es anders. Die Erscheinungen, welche Mercier als das organische oder vegetative Leben bezeichnet, sind jetzt Gegenstand einer besonderen Wissenschaft, der Biologie oder Entwicklungslehre. Wer sich damit so beschäftigen will, daß er einen wissenschaftlichen Gewinn hat, der darf nicht zu Merciers Psychologie greifen, sondern muß sich an die Literatur der Biologie und Entwicklungslehre wenden. Mercier bietet daraus nur dürftige Bruchstücke ohne wissenschaftlichen Wert. In die Psychologie unserer Zeit gehören sie nicht hinein; denn heute hat der Begriff Psychologie einen engeren Umfang als zur Zeit des Aristoteles.

Der zweite Teil (»vom sinnlichen oder tierischen Leben«) enthält vieles, das in die Physiologie gehört. Nach dem Beispiel der sogenannten physiologischen Psychologie ist hier Physiologisches und Psychologisches nebeneinander behandelt. Über die Richtigkeit dieses Verfahrens ist zwar eine verschiedene Meinung zulässig; aber gründlich läßt sich eine wissenschaftliche Frage doch nur dann behandeln, wenn sie an der Stelle behandelt wird, wohin sie ihrem Begriffe nach gehört, also das Physiologische in der Physiologie, das Psychologische in der Psychologie. Durch Vermischung beider Gebiete leidet die Gründlichkeit beider. Das zeigt auch das vorliegende Buch von Mercier. Freilich vom Standpunkt der neuscholastischen Philosophie wird diese Eigenschaft des Buches vielleicht für einen Vorzug gehalten; denn es könnte als möglich gedacht werden, daß wissenschaftliche Gründlichkeit in der Physiologie und Psychologie in Widerspruch geriete mit kirchlichen Lehren, und vor solchem müssen doch wohl die »positiv Gesinnten«, insbesondere »die Katholiken« bewahrt werden. Der Schein der Wissenschaftlichkeit läßt sich ja in manchen Kreisen schon wahren durch einige wissenschaftlichen Ausdrücke und Sätze, deren Richtigkeit nicht beanstandet wird.

Für das Verständnis der aristotelischen und jeder darauf sich stützenden Philosophie ist der Begriff δύναμις von grundlegender Bedeutung. Das Wort δύναμις bezeichnet bei Aristoteles bald das Vermögen, d. h. etwas, das eine Bewegung oder Änderung eines Zustandes in einem anderen hervorzubringen vermag (Arist. Metaphys. IV, 12), bald das Mögliche, d. h. etwas, das unter gewissen Bedingungen zu einem Wirklichen wird (Metaphys. VIII, 7). So ist das Holz das Mögliche der Bildsäule. Da Aristoteles das Vermögen als vorhanden auch dann setzt, wenn es nicht wirkt, so ist ihm das Vermögen in solchem Zustande, verglichen mit dem Zustande, in dem es wirkt, auch ein Mögliches. Diese verschiedenen Bedeutungen des Wortes δύναμις erschweren das Verständnis der aristotelischen Philosophie. Dazu kommt, daß die Setzung eines Vermögens, das nicht wirkt, unrichtig, ein nichtwirkendes Vermögen ein Widerspruch in sich selbst ist. Aristoteles liebte es, sprachliche Gegensätze aufzusuchen, die durch die Sprache bezeichneten Gegensätze als Begriffe aufzufassen und sie zu Erkenntnisprinzipien zu machen. Doch dabei blieb er nicht

Digitized by Google

stehen, sondern erhob sie zum Teil zu Realprinzipien. Auf diese Weise bekam er in der Psychologie für die psychischen und physiologischen Vorgänge ebensoviel Vermögen als Realprinzipien und wurde somit der Vater der Seelenvermögentheorie.

Die hier erwähnten Fehler der aristotelischen Philosophie sind weder durch Thomas von Aquino, noch durch Mercier beseitigt, ja nicht einmal vermieden worden. Die Seelenvermögentheorie ist schon von anderer Seite (Herbart) wissenschaftlich widerlegt worden, darum brauche ich auf sie in dem Gewande, das Mercier ihr im vorliegenden Buch gegeben hat, nicht weiter einzugehen. Eine Psychologie auf der Grundlage der Vermögentheorie entspricht dem gegenwärtigen Standpunkt der psychologischen Forschung nicht. Daraus folgt aber nicht, daß Merciers Buch nur Unrichtiges enthalte. Nein, es enthält Richtiges neben Falschem; es enthält manches Gute, wie jedes Lehrbuch der Psychologie. Aber das genügt nicht zur Einführung eines Buches der französischen Literatur in die deutsche Literatur der Psychologie.

Die Übersetzung ist nicht immer einwandfrei. Ich will nur einen groben Fehler anführen. Aristoteles hat in der Definition der Bewegung das Wort ἀτελής gebraucht. Dieses bedeutet im eigentlichen Sinn: ohne das Ziel (τέλος) erreicht zu haben; im übertragenen Sinn: unvollkommen. Daß ἀτελής nun in der Definition der Bewegung im eigentlichen und nicht im übertragenen Sinn gebraucht wird, ist selbstverständlich. Darnach ist bei Aristoteles die Bewegung ein Akt, der noch nicht zu seinem Ziele gelangt ist, oder ein unvollendeter Akt. Was macht aber der Übersetzer daraus? Er übersetzt: Die Bewegung ist »der Akt eines unvollkommenen Subjektes.« S. 48.

Magdeburg Dr. Felsch

II Pädagogisches

Die Entwicklung des Kindes

Man hat unsere Zeit das Jahrhundert des Kindes genannt; wohl nicht mit Unrecht; denn keine menschliche Generation hat sich soviel mit der Fürsorge für das heranwachsende Geschlecht beschäftigt und ihm soviel theoretische Forscherarbeit gewidmet, wie die gegenwärtige. Unter dem Einflusse von Preyers Werk »Die Seele des Kindes« entstand zunächst in Amerika eine mächtige Bewegung, welche die Erforschung der Kinderseele im Interesse der Pädagogik bezweckte. Erst langsam griff diese Bewegung auch auf die übrigen Länder England, Frankreich, Italien, Rußland und zuletzt auch auf Deutschland hinüber. Unstreitig hat die Wissenschaft vom Kinde, die sich in ihrem jetzigen Umfange bereits den verschiedensten Wissenschaftsgebieten dienstbar zu erweisen sucht, in den letzten zehn Jahren ihre Hochburg wieder in Deutschland, dem Lande, von welchem sie auch ausgegangen ist, aufgeschlagen. In zahllosen Einzel- und Gesamtdarstellungen sind die Ergebnisse dieser Forscherarbeit niedergelegt worden. Wer einen Einblick in dieselbe, soweit sie das psychische Leben der Kinder zum Gegenstand hat, gewinnen will, nehme

Digitized by Google

die Abhandlung: »Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903« von Dr. W. Ament (Leipzig, Engelmann) zur Hand, in welcher der Verfasser mit einem wahren Bienenfleiß alle einschlägigen Neuerscheinungen der angegebenen Zeit registriert und im Zusammenhang kurz bespricht. In folgendem soll nun mit allem Nachdruck auf eine vor 2 Jahren in deutscher Übersetzung erschienene Schrift eines amerikanischen Arztes hingewiesen werden, die infolge ihrer Eigenart das aufmerksamste Studium aller gebildeten Eltern, Pädagogen, Ärzte und Juristen verdient:

»Die Entwicklung des Kindes, Vererbung und Umwelt« von Nathan Oppenheim, konsultierender Arzt an der Kinderabteilung der Berg Sinai-Hospitals in New-York. Übersetzt von Berta Gassner (Leipzig, Wunderlich).

Die Vulgärmeinung und im allgemeinen auch noch die Wissenschaft sehen in dem Kinde lediglich einen Erwachsenen, der sich durch kleineren Wuchs, geringere Stärke und weniger Erfahrung von großen Leuten unterscheidet. Dieser Anschauung tritt Oppenheim mit aller Entschiedenheit entgegen. Das Kind ist nichts weniger als ein kleiner Erwachsener; es bildet vielmehr seelisch und leiblich eine Individualität für sich. »Die Kinder sind im allgemeinen ‚unreif'; sie gleichen der Schmetterlingspuppe, dem unausgereiften Tiere, welches soweit von seinem ausgewachsenen Vorbild verschieden ist, daß es fast den Namen eines anderen Geschöpfes verdient.« Für diese Behauptung, die meines Wissens noch niemand vor Oppenheim ausgesprochen hat, erbringt er einen auf weitgehender Beobachtung beruhenden Beweis. Eine höchst interessante Vergleichung der anatomischen und physiologischen Verhältnisse des Kindes in den einzelnen Entwicklungsphasen mit denjenigen des Erwachsenen, läßt die Verschiedenheit beider in Bezug auf ihren Körper erkennen. Beide, Kind und Erwachsener, atmen nicht auf dieselbe Weise, die Zahl ihrer Pulsschläge und der Bau ihres Körpers ist nicht gleich. So zeigt die Analyse bei einem sehr jungen Fötus 97,5 Prozent Wasser. Dieser Prozentsatz verringert sich stetig, bis es im ausgewachsenen Zustand nur noch 58,5 Prozent ausmacht. (Fehling) Die Knochen des Kindes sind weicher und gefäßreicher als die des Erwachsenen. Das Mark desselben ist anders gefärbt, es ist weicher und enthält einen größeren Prozentsatz Wasser. Die kindlichen Muskeln sind ferner bedeutend unterschieden von denen des Erwachsenen, indem sie einen größeren Prozentsatz Wasser und einen kleineren Myosin, sowie fette und unorganische Extraktivstoffe besitzen. Auch ist das spezifische Gewicht des fötalen Blutes etwas geringer, dasjenige des kindlichen Blutes im allgemeinen etwas höher als das eines Erwachsenen. Die roten Blutkörperchen sind im kindlichen Alter ärmer an Hämoglobin, während das Stroma reicher ist. Der Unterschied zwischen dem Blute des Kindes und dem des Erwachsenen, der noch durch eine Reihe anderer Merkmale zum Ausdruck kommt, ist so markant, daß er fast auf eine Unterscheidung der Art hinausläuft. In derselben Weise, wie in diesen wenigen Beispielen angedeutet, weist der Autor höchst anschaulich die tiefgreifende Verschiedenheit zwischen Kind und Erwachsenem in Bezug auf die übrigen Teile des Körpers und dessen Organe: Leber, Milz, Herz, Lunge, Nieren,

Digitized by Google

Magen, Darm, Rückgrat, Gehirn und Nerven nach, Verschiedenheiten, die sich sowohl auf die Größe, als auch auf die Gestalt, den Bau und die physiologische und chemische Bedeutung beziehen. Der stete Wechsel in den Proportionsverhältnissen der einzelnen Körperteile z. B. des Kopfes und seiner Teile, des Gehirns, des Herzens, der Leber, der Lungen usw., Wandlungen in betreff der chemischen Zusammensetzung derselben u. a. m. lassen uns die unbeständige, rein provisorische Natur der Kindheit erkennen. Bei der Betrachtung dieser Veränderungen »sollte man die Tatsache nicht aus den Augen verlieren, daß dieselben nur Stadien in der großen Entwicklung von Mann und Weib aus ‚Fleischpuppen' sind.«

Auch in geistiger Beziehung ist das Kind unreif. Dies hat seinen Grund in der langsam vorwärtsschreitenden Entwicklung des kindlichen Gehirns. Selbst wenn sich die grobe Form desselben entwickelt hat, muß noch lange Zeit vergehen, bis der feinere Bau vollendet ist. Von diesen feineren Konstruktionen, die ihre abgeschlossene Ausbildung frühestens in der Zeit der Pubertät erlangen, werden aber die höchsten geistigen Funktionen geleistet. — Diese nervös-geistige Unreife bringt es mit sich, daß die religiösen Anschauungen des Kindes grundverschieden sind von denen des Erwachsenen. Natürlicher Hang zur Leichtgläubigkeit, zum Aberglauben, der seinen Wunder liebenden Seelenzustand kitzelt, sind charakteristische Merkmale des kindlichen Geistes. Der krasse Götzendienst des Feuerländers, des australischen Buschmanns, deren religiöse Stufe es einnimmt, würde für seine Vorstellung der geeignetste Glaube sein. Nicht fähig, Wahrheit und Dichtung zu unterscheiden, nimmt es auch die Erzählung von Wundergeschichten als einen Bericht klarer Tatsachen hin. Die zerebrale Unfertigkeit und die daraus resultierende geistige Unreife lassen die heute — besonders unter dem Einflusse der Kirchengemeinschaften — in den Schulen übliche Gewohnheit, den Kindern dogmatischen Religionsunterricht zu erteilen, ihnen Glaubenssätze vorzutragen, als eine psychologisch-pädagogische Verkehrtheit erscheinen, und aus demselben Grunde ist es auch verfrüht, von ihnen anläßlich ihrer Konfirmation Bekenntnisse und Versprechen zu verlangen, für welche sie naturgemäß in diesem Alter noch kein Verständnis haben können. »Das Kind unterwirft sich den verlangten Glaubensformeln auf fast dieselbe Art, wie es an den Anfangsübungen seiner Schule oder an irgend einer Funktion teilnehmen würde, die von Pomp umgeben ist und sich außerdem auf die Empfehlung von Verwandten und Freunden stützt.« Das Wachstum des Gehirns, d. h. der Teile des Gehirns, welche der Bildung abstrakter Begriffe dienen, ist ein derartig langsames, daß sie zu den letzten gehören, die ihre volle Reife erlangen. Da aber Kinder bereitwillig dem wiederholten Beispiel folgen, praktische Resultate verstehen und assimilieren, so sollte statt einer eigentlichen religiösen Erziehung eine moralische, die in der Hauptsache angewandte Sittenlehre ist, gegeben werden und das Kind von einer beständigen Atmosphäre sittlichen Lebens umgeben sein.

Die geistige Unreife des Kindes macht es ferner notwendig, seine Aussage als Zeuge vor Gericht in Rechtssachen, in denen über das

Digitized by Google

Wohl und Wehe anderer Personen entschieden werden soll, mit der größten Vorsicht aufzunehmen und bei der Rechtsprechung zu verwerten. In trefflicher Weise legt Oppenheim die mannigfachen Ursachen, welche das Kind veranlassen können, ungewollt von der Wahrheit abzuirren, im einzelnen dar, und fordert auf Grund dieser Auseinandersetzungen im Interesse aller Beteiligten »die Zurückweisung solcher Zeugenaussagen, die ein gebildeter Mensch a priori bezweifeln muß.« Allen Juristen können die hier berührten Auslassungen des Autors, sowie diejenigen, welche die Entwicklung des jugendlichen Verbrechers behandeln, angelegentlichst zur Lektüre empfohlen werden. In betreff der letzteren Frage weist er darauf hin, daß die Hauptschuld an der Entstehung des jugendlichen Verbrechertums nicht der Vererbung zugeschrieben werden kann, wie einige Vertreter der Kriminalogie (Lombroso, Garofalo) behaupten. Die wesentlichsten Ursachen dieser traurigen Erscheinung sind vielmehr in der Umgebung des Kindes, der Umwelt, zu suchen, es sind insbesondere das schlechte Beispiel und der Mangel eines würdigen Vorbildes. »Kinder betätigen in der Regel die Einflüsse, die auf sie gewirkt haben. Ihre natürlichen Eigenschaften sind modifizierbar und werden von der Umwelt in solchem Maße bestimmt, daß die Verantwortlichkeit für ihren Lebenslauf hauptsächlich auf die Einflüsse zurückzuführen ist, in denen sie die bildungsfähigsten Jahre ihres Lebens zugebracht haben.«

Neben dem eingangs behandelten Gegensatz der körperlichen und geistigen Entwicklung bei Kind und Erwachsenen tritt uns also hier noch ein anderer entgegen, der zwischen Vererbung und Umwelt (Umgebung des Kindes). Oppenheim glaubt, daß der Einfluß der Erblichkeit bis dahin im allgemeinen überschätzt worden sei und erachtet die Einflüsse der Umwelt in der Entwicklung des Kindes für überwiegend. Seine in dieser Richtung sich bewegenden Ausführungen bilden in Gemeinschaft mit denjenigen über die körperliche und geistige Unfertigkeit des Kindes die allgemeinen Voraussetzungen, unter denen er zum eigentlichen Ziel seines Buches, der Darstellung der Entwicklung des Kindes unter dem Einfluß wichtiger Kulturfaktoren, gelangt.

Neben dem Elternhaus ist unstreitig die Schule der wichtigste für die Entwicklung des Kindes in Betracht kommende Kulturfaktor. Der Volksschule macht der Autor den Vorwurf, daß ihre jetzigen Methoden zu viel lehren und der freien Entwicklung zu wenig Gelegenheit geben. Wenn er des weiteren in diesem Zusammenhang eine bessere Ausbildung der Lehrer wünscht, weil gerade die kleinsten Kinder der weisesten Führung bedürfen, so hat er damit ausgesprochen, was die gesamte deutsche Lehrerschaft aus demselben Grunde seit geraumer Zeit fordert und in der denkwürdigen Tagung des deutschen Lehrervereins in Königsberg 1904 zum beredten Ausdruck gebracht hat.

Die Erziehung verwaister und verwahrloster Kinder in Instituten krankt insbesondere daran, daß sie für große Massen nach einem unterschiedslosen Plan eingerichtet ist und darum der körperlichen und geistigen Individualität des Zöglings nicht Rechnung trägt. »Ein Kind, das in enormen Schlaf- und Speisesälen, in mit Marmor gepflasterten und mit

Digitized by Google

Dampf geheizten Hallen aufgewachsen ist, das die Welt durch Gitterstäbe sieht, das mit derselben Neugierde als die Tiere im zoologischen Garten besichtigt wird, das mit keinem liebevolleren Ton als dem Klang einer Ruheglocke zu Bett gebracht wird, das nicht mehr Liebe empfängt, als ein Fremder an Dutzende und Hunderte verteilen kann, das als Teil einer großen Maschine lebt und sich bewegt — ein solches Kind hat wenig Aussicht auf eine Entwicklung, die geeignet wäre, die ganze Reihe von Vermögen, deren seine Organisation fähig ist, zu entfalten.« Das herdeweise Zusammenleben der Kinder sollte aufhören und an Stelle der Institutserziehung die Erziehung in ländlichen Heimstätten, deren Hauptsorge es sein müßte, das wirkliche Heim und ein häusliches Leben höherer Ordnung nachzubilden, treten.

Wenn der Autor von Kindergärtnerinnen, Lehrern, Institutsleitern usw. eine bessere und gründlichere Kenntnis des Kindes in somatischer und psychischer Beziehung verlangt, so ist es nur eine letzte Konsequenz, wenn er dieselbe Forderung auch an die Mutter stellt. Was er in diesem Zusammenhang über die heutige vielfach verfehlte Erziehung unsrer Töchter sagt, ist so ausgezeichnet, daß ich diesen Ausführungen nichts gleich Gutes aus der einschlägigen Literatur an die Seite zu setzen vermöchte. Allen Müttern und Leitern von Mädchen-Schulen und -Instituten, die noch immer darauf bestehen, ein bedeutendes dekoratives Element in der Erziehung des weiblichen Geschlechts zu verlangen, kann nicht warm genug empfohlen werden, das Kapitel über den Beruf der Mutterschaft zu lesen, zu lesen mit der ernstlichen Bereitwilligkeit, den zukünftigen Müttern und damit den kommenden Geschlechtern und der Menschheit überhaupt wirklich und wahrhaft zu dienen.

Oppenheim's Schrift ist reich an neuen, vortrefflichen Gedanken, deren Wert noch dadurch erhöht wird, daß ihnen eine exakte, systematische Beobachtung zu Grunde liegt; insbesondere ist die biologisch-psychologische Untersuchung der Wechselbeziehungen zwischen Kind und Umwelt durchaus originell. Demgegenüber fällt der Umstand, daß die Darstellung in einigen Partien etwas klarer und durchsichtiger sein dürfte und daß der Autor in der Kritik bestehender Verhältnisse hier und da über das Ziel schießt, nicht allzuschwer zu ihren Ungunsten ins Gewicht. Hinsichtlich der in dem Werke vielfach zutage tretenden materialistischen Auffassung über das Verhältnis der zerebralen und geistigen Tätigkeit, sei darauf hingewiesen, daß der psychologische Materialismus heute als überwunden gilt, weil ihm die Zurückführung der seelischen Betätigungen auf Gehirnvorgänge und somit die von ihm versuchte Erklärung des psychischen Lebens nicht gelungen ist. Seiner monistischen Anschauung gegenüber lehrt die moderne Psychologie, daß beiden, Körper und Seele, selbständige Existenz zukommt, aber beide zu einander in einer funktionellen Wechselbeziehung stehen.

Frankfurt a. M. Dr. Heinrich Idelberger.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Digitized by Google

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Soeben erschien:

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.

Herausgegeben von

Litt. D. Dr. W. Rein,

Professor an der Universität Jena.

Zweite, erweiterte und verbesserte Auflage.

Sechster Band.

Musikalische Erziehung — Präparieren.

Das Werk erscheint broschiert in ca. 16 Halbbänden oder gebunden in ca. 8 Bänden.

Preis des Halbbandes 8 M, des gebundenen Vollbandes 18 M 50 Pf.

Einzelne Teile des ganzen Werkes können nicht abgegeben werden. Der Kauf des ersten Bandes oder Halbbandes verpflichtet zur Abnahme der ganzen Encyklopädie.

Soeben erschien der **II. Band:**

Die Pädagogik in systematischer Darstellung.

Herausgegeben

von

Prof. Dr. W. Rein, Jena.

Preis des Werkes brosch. 20 M, geb. 24 M.

1. Band. Praktische Pädagogik. I. Haus-Pädagogik; Anstalts-Pädagogik; Schul-Pädagogik. — II. Darstellung der Schulverfassung, Schulverwaltung, Schulausstattung, Lehrerbildung.

2. Band. Theoretische Pädagogik. I. Teleologie (Lehre vom Ziel der Erziehung). — II. Methodologie (Lehre von den Mitteln der Erziehung). 1. Lehre von der Führung (Hodegetik und Diätetik). 2. Lehre vom Unterricht (Didaktik).

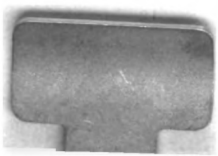
Die »Pädagogik« bildet damit eine wesentliche Ergänzung zum Encyklopädischen Handbuch, wofern sie den inneren Zusammenhang der zur Erziehung und zum Unterricht gehörigen Materien darlegt.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

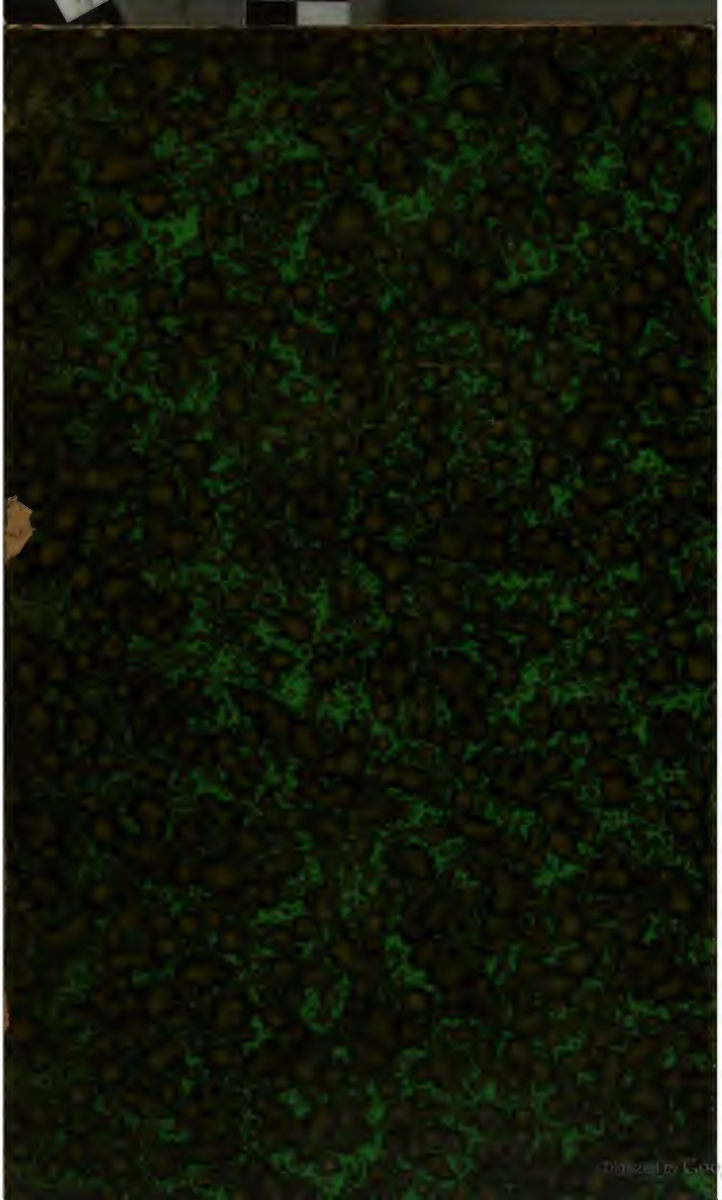
Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google



Digitized by Google


Digitized by Google